

**STIINTE
UMANISTE
PEDAGOGIE**

ioan
bontaș



PEDAGOGIE



Editura ALL

PEDAGOGIE

Motto:

"Oricare specialist care a devenit sau va deveni cadru didactic trebuie să studieze în mod aprofundat instrucția și educația sau cu alte cuvinte să studieze pedagogia".

Jean Piaget

"Arta de a instrui este indisolubil legată de aceea de a educa".

"Orice inventar de calități pedagogice ale profesorului poate lăsa loc pentru et caetera".

Vasile Pavelcu

"Folosirea instrumentului și calculului matematic în cercetările pedagogice este o problemă de actualitate pentru pedagogie, pentru modernizarea și progresul cercetărilor sale".

Stanciu Stoian

"Mieux vaut une tête bien faite, q'une tête bien pleine".

Michel de Montaigne

Cuprins

Prefață	9
---------------	---

I. Fundamentele pedagogiei	11
----------------------------------	----

1. Pedagogia - știința educației	11
2. Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalității	31
3. Stadiile dezvoltării ontogenetice a personalității. Particularitățile de vârstă și individuale	44
4. Finalitatea, idealul și laturile educației	64

II. Didactica sau teoria învățământului	86
---	----

5. Procesul de învățământ	87
6. Conținutul învățământului (curriculum)	97
7. Principiile didactice și de educație morală	113
8. Mijloacele de învățământ	130
9. Metodele de învățământ și de educație morală	137
10. Instruirea programată și asistată de calculator	184
11. Formele de organizare a procesului de învățământ. Proiectarea didactică	193
12. Evaluarea cunoștințelor. Docimologia	227
13. Randamentul școlar. Succesul și insuccesul școlar	237

III. Sistemul instituțional de educație	245
---	-----

14. Sistemul de învățământ în România	245
15. Profesorul - factor educativ. Personalitatea profesorului	258
16. Familia - factor educativ	267

17.	Întreprinderile (societățile) economico-industriale și comerciale - factor educativ	271
18.	Mass media - factor educativ	274
19.	Conținutul educației morale - factor al formării profilului etic	277
20.	Grupul școlar - factor socioeducativ	286

IV. Complementele pedagogiei 299

21.	Orientarea școlară și profesională	299
22.	Educația permanentă	307
23.	Creativitatea	313
24.	Cercetarea pedagogică	323
25.	Managementul educațional	329

Bibliografie 340

Prefață

Necesitatea de documentare a unui număr mare de studenți, profesori și alte persoane interesate a dus la epuizarea lucrării apărute în 1994, ceea ce a determinat apariția noii ediții, care aduce anumite completări și îmbunătățiri, racordându-se în și mai mare măsură la exigențele contemporane ale dezvoltării învățământului și ale pregătirii și perfecționării cadrelor didactice.

Lucrarea este concepută ca un manual universitar de pedagogie, care abordează problemele fundamentale ale pedagogiei, problemele didacticii și sistemului instituțional de educație, precum și unele probleme pedagogice complementare de interes major cum sunt orientarea școlară și profesională, educația permanentă, creativitatea, cercetarea pedagogică și managementul educational. Ea îmbină tradiția pozitivă cu inovația, atât în ceea ce privește datele pedagogiei românești, cât și cele ale pedagogiei universale.

Concepută ca o sursă de informare științifico-didactică, lucrarea servește atât pentru pregătirea pedagogică a studenților din toate profilele învățământului superior, care doresc să devină cadre didactice, cât și pentru perfecționarea pedagogică a cadrelor didactice de toate specialitățile din învățământul românesc de toate gradele și profilele. De asemenea, ea poate orienta pe orice cetățean, specialist, manager sau părinte, în a căror viață și muncă le este prezentă și o dimensiune educativă.

Cunoașterea și aplicarea datelor ce constituie conținutul lucrării oferă și posibilitatea manifestării inițiativei pedagogice ideatice și practice creative a profesorilor și a altor factori educativi interesați, astfel ca ele să poată fi adaptate și să satisfacă îndeplinirea în condiții cât mai bune și eficiente a obiectivelor specifice fiecărei situații concrete, relativ stabile sau aleatoare, ale procesului instructiv-educativ.

Fiind concepută ca un demers științifico-didactic dinamic, autorul așteaptă cu interes sugestiile cititorilor pentru ameliorarea lucrării, mulțumindu-le anticipat.

Autorul

I. Fundamentele pedagogiei

1. Pedagogia - știința educației

1.1. Conceptul, definiția, caracteristicile și rolul pedagogiei

1.1.1. Conceptul de pedagogie

Denumirea pedagogiei își are originea în limba greacă: "**pais-paldos**" - copil, prin extindere tânăr; "**agoge**" - creștere, conducere, educație; "**ageln-agogeln**" - a crește, a cultiva, educa; "**paideea**" - educație, învățământ; "**paldagogos**" - îndrumător, educator, pedagog.

Generalizarea experienței de secole, îmbinată cu concluziile cercetării științifice, surprinse de istoria științei, au omologat denumirea de pedagogie. **Denumirea de pedagogie este integrată organic în toate limbile de circulație universală:** *pédagogie* (în franceză); *pädagogik* (în germană); *pedagogia* (în spaniolă); *pedagoghika* (în rusă); *pedagogy* (în engleză) etc.

Denumirea de pedagogie reprezintă un concept de prestigiu științific pentru cunoașterea în domeniul educației, ca și pentru cunoașterea universală, concept care este în deplină concordanță cu istoria sa și cu statutul ei de știință a educației.

1.1.2. Definiția pedagogiei

Pedagogia are ca obiect de studiu: educația. În acest sens, este necesar să precizăm că pedagogia nu se confundă cu educația - ca fenomen socio-uman, ci ea este o teorie despre educație, este știința educației.

Pedagogia este știința care studiază legile educației tinerei generații în special și ale omului în general.

În lumina legilor educației, pedagogia studiază esența, idealul, conținutul, metodele, mijloacele și formele educației, urmărindu-se formarea pe baze științifice și eficiente a personalității și pregătirea profesională a tinerei generații, a omului în general pentru activitatea social-utilă. Având în vedere că educația se desfășoară într-o pondere importantă în instituțiile de învățământ, în care se realizează instrucția și educația tinerei generații, pedagogia poate fi definită și ca știință ce studiază legile, esența, idealul, conținutul, metodele, mijloacele și formele instrucției, educației și învățământului tinerei generații.

Pedagogia s-a dezvoltat și și-a constituit statutul ei de știință, atât pe baza luării în considerare a datelor despre educație oferite de anumite științe (filosofie, psihologie, sociologie, biologie, antropologie etc.), cât și mai ales pe baza generalizării experienței educaționale valoroase și pe baza utilizării rezultatelor cercetării științifice proprii privind educația tinerei generații, care au condus la descoperirea legilor educației și, pe această bază, la constituirea statutului de știință a pedagogiei.

1.1.3. Caracteristicile pedagogiei

a) **Pedagogia este o știință socio-umană. Educația este un fenomen social specific uman.** Educația fiind obiectul de studiu al pedagogiei, face ca pedagogia să fie o știință socio-umană, încadrându-se astfel în grupa științelor socio-umane.

b) **Pedagogia este o știință cu caracter teoretic, gnoseologic (de cunoaștere).** Pedagogia răspunde la întrebarea ce este educația, și descoperind legile educației și elaborând teoria pedagogică, își aduce astfel contribuția la dezvoltarea cunoașterii umane în general.

c) **Pedagogia este o știință și cu caracter acțional, praxiologic (practic).** Pedagogia răspunde și la întrebarea cum se realizează educația și astfel, bazându-se pe legile educației, pe teoria pedagogică, ea elaborează strategiile (metodele, mijloacele și formele) de instrucție și educație ale tinerei generații, manifestându-se astfel ca o știință a acțiunii educative eficiente.

d) **Pedagogia este și artă.** În acest context, ea urmărește să adapteze principiile și strategiile pedagogice la particularitățile de vârstă și individuale ale tinerelor generații, la condițiile concrete ale actului adițional. De asemenea, ea urmărește să asigure condițiile efectuării actului instructiv-educativ cu măiestrie și tact, în care să se îmbine seriozitatea, răspunderea, voința, priceperea și competența profesională, cu vocația și talentul educațional ale cadrelor didactice, cu atractivitatea, interesul, plăcerea, frumusețea și satisfacția actului învățării, orientând și mobilizând tineretul studios la propria-i dezvoltare și pregătire, la o activitate competentă, eficientă și frumoasă, plină de inițiativă și creativitate.

e) **Pedagogia este o știință cu caracter prospectiv.** Pedagogia nu poate și nici nu se consideră că ar fi știința care descoperă legile și elaborează strategiile o dată pentru totdeauna. Ea se consideră o știință cu caracter dinamic, deschis schimbărilor și înnoirilor intervenite în domeniul educației, răspunzând astfel nu numai la întrebările cum să fie concepută și cum să fie realizată educația prezentului, ci și la întrebările cum vor fi și cum vor acționa educația și școala viitorului, proiectând prospectiv teoriile și strategiile educaționale adecvate, desigur cu unele elemente de probabilitate, care vor primi corecțiile corespunzătoare la timpul potrivit.

1.1.4. Rolul pedagogiei

Concomitent cu îndeplinirea rolului gnoseologic de descoperire a legilor, de elaborare a teoriilor educaționale și de elaborare a strategiilor educaționale, **pedagogia contribuie la pregătirea specialiștilor pentru activitatea instructiv-educativă, la pregătirea cadrelor didactice pentru predarea disciplinelor de specialitate.**

Pedagogia pregătește pe studenți, viitori profesori, pentru a doua profesie, aceea de dascăl, de educator, de profesor. Sunt cunoscute aprecierile că personalitatea unui profesor este dată în primul rând de pregătirea de specialitate. Dar având în vedere că activitatea de dascăl, de profesor este o profesie specifică, ea trebuie obținută prin studii, ca orice profesie de inginer, filolog, istoric, matematician, chimist, medic, biolog, economist, ziarist, manager etc. Un dascăl, un profesor, ca orice specialist, obține eficiență și prestigiu în primul rând prin competența profesională de specialitate. Această competență de specialitate, deși deosebit de valoroasă pentru profesia de educator, de profesor nu este însă și suficientă.

Sunt cunoscute aprecierile că anumite calități de personalitate, anumite valențe înnăscute, cum sunt cele de temperament sau aptitudinale, dar și calitățile obținute în dezvoltarea generală a personalității și a pregătirii profesionale, trăsăturile de voință, de caracter etc., pot să contribuie la realizarea cu un anumit randament a profesiei de educator, de profesor. Deși sunt valoroase aceste calități, nici ele nu sunt suficiente pentru munca de profesor. Este de luat în seamă și este apreciată pozitiv experiența pedagogico-metodică obținută după un anumit număr de ani în calitate de educator, de profesor. Deși valoroasă, nici această "calificare la locul de muncă" nu este suficientă pentru realizarea unei profesii de dascăl competente și eficiente, căci aceasta se constituie adesea ca o experiență empirică, de dobândire doar a unor deprinderi și tehnici didactice de rutină, fără un suport științifico-pedagogic. O astfel de experiență empirică lasă neacoperite o serie de fundamente și cerințe psihopedagogice și metodice, care pot aduce prejudicii muncii didactice, pot duce chiar la insuccese (eșecuri) pentru tineretul studios, fapt ce nu trebuie acceptat în nici un fel, ci din contră trebuie prevenit.

Pentru a avea prestigiu și succes în învățământ, pentru a dovedi măiestrie și tact pedagogic este imperios necesar ca profesia de educator, de dascăl, de profesor să fie învățată, așa cum s-a mai spus, ca oricare altă profesie. Profesia de cadru didactic implică, pe lângă pregătirea înaltă de specialitate și o pregătire psihopedagogică și metodică, obținută pe baze științifice într-un cadru instituționalizat de profil, în timpul studiilor universitare. Numai astfel profesia de profesor va dovedi competență, prestigiu, creativitate și eficiență.

Numeroși pedagogi și alți oameni de știință și cultură legați de învățământ, ca de altfel și mulți profesori proveniți din rândul specialiștilor fără pregătire pedagogică, au subliniat necesitatea pregătirii pedagogice, susținând obținerea ei prin studii pedagogice. În acest sens, am menționa pe profesorul universitar inginer **Gh. Secară** care apreciază că, lipsa de cunoștințe pedagogice constituie o greutate în ridicarea nivelului pregătirii și în munca de învățare, în realizarea măiestriei pedagogice. De asemenea, omul de știință american **B. F. Skinner** a susținut că nu se poate organiza un proces instructiv-educativ într-adevăr eficace, dacă acesta este lăsat la bunul-plac al experienței, și că succesul activității didactice necesită în mod obiectiv cunoașterea teoriei pedagogice a instruirii și învățării. În același spirit s-a pronunțat și savantul elvețian **Jean Piaget**, care susține că trebuie să renunțăm la experiența didactică după bunul-simț, justificând necesitatea că oricare specialist care a devenit sau va deveni cadru didactic trebuie să studieze în mod aprofundat teoria instrucției și educației, sau cu alte cuvinte să studieze pedagogia.

În susținerea necesității pregătirii multidimensionale a specialiștilor pentru exercitarea funcției didactice (de profesor) sunt de luat în seamă și exigențele distinsului pedagog elvețian **Robert Dottrens**, fost profesor universitar la Geneva și Lyon, membru al Biroului Internațional de educație și expert UNESCO, care spunea: "studentul care a terminat în mod nesatisfăcător programul pregătirii pentru învățământ, nu trebuie să fie autorizat să predea". Tot el aprecia că "Învățământul trebuie să fie considerat o profesie, ai cărei membri, având principii morale înalte, un caracter integru și un simț profund al responsabilității lor sociale, aduc servicii care necesită un ansamblu de cunoștințe și competențe specializate, dobândite grație unei pregătiri inițiale aprofundate și care le certifică aptitudinea pentru învățământ". (R. Dottrens, *Institutorii ieri, educatorii mâine*, E.D.P. București, 1971, p. 130 și 170). Astfel de exigențe privind competențele didactice ale educatorilor reprezintă un suport profesional esențial pentru pregătirea și activitatea profesorilor, care le oferă condițiile necesare pregătirii elevate, competente și creative a tineretului studios.

Practica școlară a confirmat pe deplin că specialiștii cu pregătire pedagogică, deveniți cadre didactice, obțin prestigiu și rezultate superioare în activitatea instructiv-educativă, în comparație cu colegii lor care nu au obținut prin studii o astfel de pregătire. De aceea, Legea învățământului statuează obligativitatea obținerii pregătirii pedagogice pentru cei ce vor să devină profesori.

1.2. Educația - obiect de studiu al pedagogiei

1.2.1. Definiția educației

Termenul de **educație** este de origine latină: "**educō-educare (educere)**" - a crește, a cultiva, a îndruma, a educa; "**educatio**" - creștere, cultivare, îndrumare, educație.

Educația este un fenomen socio-uman care asigură transmiterea acumulărilor teoretice (informațiilor) și practice (a abilităților) obținute de omenire de-a lungul evoluției social-istorice pentru dezvoltarea tinerelor generații în special, a omului în general, în vederea formării personalității și pregătirii lor pentru viață, pentru integrarea lor în activitățile social-utile, ca și pentru dezvoltarea societății.

1.2.2. Formele educației

Educația cunoaște trei forme: a) educația formală; b) educația nonformală și c) educația informală.

a) Educația formală

Din latinescul "**formalis**" - oficial, organizat legal, formal.

Educația formală este actul oficial complex de transmitere a cunoștințelor teoretice și practice și de asimilare (învățare) a acestora de către tânăra generație, în special, dar și de către om în general, în cadrul instituționalizat, adică în cadrul instituțiilor de învățământ de toate gradele: școlare, postșcolare, universitare și postuniversitare.

Educația formală este concepută și realizată în lumina teoriilor, legităților și strategiilor pedagogice. Educația formală are ponderea cea mai mare, mai importantă și mai eficientă în formarea personalității și în pregătirea și perfecționarea pregătirii profesionale.

Educația formală este actul pedagogic complex, programat, organizat, intenționat, conștient, îndrumat, care asigură predarea (comunicarea) și învățarea (dobândirea) cunoștințelor teoretice și practice într-un cadru activ și interactiv profesor-elev (student), în vederea dezvoltării personalității și pregătirii profesional-cetățenești a elevilor (studenților), pentru integrarea lor socio-profesională și pentru dezvoltarea socială.

Educația formală este realizată în cea mai mare măsură în cadrul instituțiilor educaționale de stat. În condițiile societății civile și democratice, bazată pe economia liberă, educația formală este completată și în instituțiile de învățământ particulare, care reprezintă o alternativă oficială, formală de competiție educațională și de cuprindere în învățământ a unui număr mai mare de tineri, care doresc să se formeze ca personalitate și profesionalitate.

b) Educația nonformală

Latinescul "nonformalis" - fără forme, în afara formelor organizate în mod oficial pentru un anumit gen de activitate.

Educația nonformală este determinată de actele educaționale realizate în afara formelor educative oficiale din unitățile de învățământ. Educația nonformală este realizată în cadrul unor instituții și unor forme specifice altor activități, care direct și în mai mare măsură indirect își proiectează și mai ales îndeplinesc și obiective educaționale, așa cum sunt: mass media - radioul, televiziunea, presa, teatrul, cinematograful, ca și muzeele, expozițiile, anumite activități cultural-artistice, științifice, sportive, economice etc.

Educația nonformală poate fi influențată de teoria, legițile și strategiile pedagogice, asigurându-i o orientare științifică eficientă. Educația nonformală poate să se îmbine cu educația formală pentru a contribui la dezvoltarea integrală și complexă (multilaterală) a personalității. Școala de toate gradele trebuie să includă și acțiuni ale educației nonformale, căci această formă de educație, datorită specificului, varietății, concreteții conținuturilor și acțiunilor ei, poate spori receptivitatea, interesul, atractivitatea și antrenarea tineretului studios în diferite genuri de activități culturale, științifice etc., influențând pozitiv și educația formală. Între educația formală și educația nonformală trebuie să existe interacțiune, educația formală având în mod suplu un rol dirijor. Interacțiunea celor două forme de educație trebuie să evite repetările inutile și supraîncărcarea tineretului studios, luându-se totodată în considerare interesele și opțiunile acestora. În cadrul educației nonformale pot apare activități cu caracter de educație formală, așa cum ar fi lecțiile, conferințele, expunerile, cuvântările cu caracter didactico-educativ de la radio, televiziune, presă etc.

c) Educația informală

În limba latină - Informis, Informalis - fără formă, involuntar, spontan, pe neașteptate, fără a-ți da seama.

Educația informală este determinată de o serie de acțiuni socio-umane, culturale etc., care includ în ele și efecte (obiective) educaționale fără forme educative speciale, deci spontane, involuntare, de la sine, neașteptate, fără să le conștientizeze

în mod expres, dar care influențează personalitatea tinerilor, dinamizând: **viața și comportamentul pe stradă, în parcuri, în mijloacele de transport, în întâlnirile și discuțiile întâmplătoare etc.**

Într-o anumită măsură și mass media (radioul, televiziunea, presa), activitățile cultural-artistice, muzeele, expozițiile, excursiile etc. pot avea elemente de educație informală. Și educației informale i s-ar putea infuza în mod suplu elemente ale teoriei, legităților și strategiile pedagogice, aceasta realizându-se pe de o parte prin intermediul educației formale și non-formale, cât și prin anumite acțiuni specifice educației informale, făcute cu tact și eleganță, cum ar fi îndrumările, afișele, anunțurile la radio etc., în parcuri, pe străzi, în mijloacele de transport etc.

Educația formală, educația nonformală și educația informală au legături, se intercondiționează cu educația permanentă.

1.2.3. *Caracteristicile educației*

a) Caracterul specific uman, intențional și conștient al educației. În baza definiției educației ca fenomen pedagogic reiese că educația este atât un proces de transmitere, cât și un proces de învățare, în interacțiune. **La prima vedere am putea spune că educația este un act general de "învățare" al întregii lumi vii, care se obiectivează în modificări adaptive ce asigură continuitatea și evoluția tuturor viețuitoarelor.**

Educația privită însă pe baze științifice este un proces specific uman, iar educația umană în care are loc învățarea este calitativ deosebită de cea a animalelor și altor viețuitoare, prin ansamblul de modificări profunde, selective și stabile ale comportamentului, finalizate cu noi achiziții cognitive (de cunoaștere) și cu perfecționarea modalităților de răspuns la solicitările mediului.

Educația umană prin actul de învățare nu este un proces biologic instinctual, un act de imitare mecanică a experienței generațiilor anterioare, astfel că nu se poate identifica educația omului cu creșterea și evoluția animalelor și altor viețuitoare. Creșterea și dezvoltarea animalelor și altor viețuitoare sunt procese biologice, instinctuale, de imitare (de "educație" și "învățare") mecanică a experienței înaintașilor și de adaptare tot mecanică la mediu, acte ce sunt denumite dresaj și domesticire. În această viziune științifică termenii de "educație" și "învățare" la animale și alte viețuitoare trebuie puși în mod obligatoriu în ghilimele. Termenii de "educație" și "învățare" trebuie folosiți în ghilimele chiar și la creșterea, evoluția și manifestarea acelor animale ce manifestă acțiuni "perfecționate" - așa cum sunt albinele, furnicile, câinii, caii, delfinii, elefanții etc. Aceasta deoarece cercetările de până acum n-au dovedit că "limbajele" de comunicare la animale ar fi acte de comunicare raționale, inteligibile, de conștiință, deci conștiente.

Educația și învățarea sunt procese specifice umane, ce aparțin numai omului. Ele sunt procese conștiente (inteligibile, raționale, logice), intenționate (cu un anumit scop, țel, obiective, cu o anumită finalitate), active și interactive, care produc numeroase achiziții (acumulări) în planurile informativ și formativ, ceea ce constituie factorii esențiali ai dezvoltării personalității. "Plantele - susține marele pedagog francez Jean Jacques Rousseau - se dezvoltă prin cultivare, în timp ce omul se formează prin educație" Evi-

dențind caracterul specific uman, conștient și intențional al educației și învățării pentru modelarea personalității, **concepția științifică pedagogică nu respinge rolul factorului biologic**, ci **ia în considerare influența potențialului ereditar**, îndeosebi a predispozițiilor anatomofiziologice ale analizatorilor și ale activității nervoase superioare (ale creierului) în dezvoltarea personalității, acordând educației un rol precumpănitor.

b) Caracterul social-istoric al educației. Caracterul social izvorăște din aceea că educația se realizează în strânsă legătură cu relațiile interumane, cu relațiile sociale, cu mediul social în general, acestea având influențe asupra orientărilor, conținutului și modului de desfășurare ale educației, atât sub aspectul ei informal cât și formal; **caracterul istoric este determinat de faptul că educația se dezvoltă odată cu istoria societății**, fiind influențată de condițiile și realizările concrete ale fiecărei etape istorice. Educația a parcurs, în general, un drum ascendent, în concordanță cu progresul istorico-social general.

Influențată de condițiile istorico-sociale, **educația, ca fenomen pedagogic, și-a conturat propriile acumulări prin concepții, conținuturi și strategii specifice**, care la rândul lor au influențat și influențează, în anumite limite, dezvoltarea istorico-socială, manifestându-se astfel independența relativă a educației, ca și interacțiunea ei cu dezvoltarea istorico-socială.

c) Educația este în interacțiune cu procesele psihice ale dezvoltării umane. Procesele psihice se dezvoltă în cadrul actului educațional, astfel că educația trebuie să țină seama de caracteristicile proceselor psihice, după cum dezvoltarea și manifestarea proceselor psihice trebuie să țină seama de condițiile actului educațional, între aceste două tipuri de procese - educaționale și psihice - manifestându-se în mod constant interacțiune și influențare reciprocă.

d) Educația și pedagogia au un caracter național și universal. În acest spirit, educația și pedagogia, pe de o parte, studiază și dezvoltă tradițiile și realizările națiunii române, ale poporului român în domeniile educației, învățământului și științei educației, deci ale pedagogiei, de-a lungul secolelor, urmărind să evidențieze personalitatea românească a acestor domenii. Pe de altă parte, **educația și pedagogia românească studiază și adaptează în mod creator realizările valoroase ale educației pedagogiei națiunilor, ale popoarelor lumii și, în același timp, oferă lumii, popoarelor realizările educației și pedagogiei românești**, dovedind prin aceasta caracterul lor universal.

e) Educația are un caracter necesar, obiectiv și permanent. Aceasta înseamnă, pe de o parte, că educația este o componentă necesară, obiectivă și permanentă a dezvoltării societății. Astfel, nu se poate gândi societate și dezvoltare socială fără educație. Prin transmiterea tezaurului cultural științific și al experienței pentru dezvoltarea personalității și pregătirea tinerei generații ca forță de muncă și specialiști, educația contribuie la înnoirea continuă și la continuitatea societății. De altfel, educația este, prin natura ei, un fenomen direcționat în mare măsură spre viitor, asigurând pregătirea omului nu numai pentru execuție, ci și pentru creație și schimbare. Pe de altă parte, **apare necesitatea ca pregătirea și perfecționarea pregătirii omului, ale celor calificați la diferite niveluri, să se realizeze și după absolvirea școlii și facultății, adică toată viața, îndeosebi în viața activă, aceasta reprezentând ceea ce numim educație permanentă.**

653.514

1.3. Funcțiile educației

Educația, ca proces complex de modelare umană, îndeplinește un sistem de sarcini, destinații, roluri, activități, într-un cuvânt un sistem de funcții și anume:

a) Creșterea și dezvoltarea fizică armonioasă a tinerei generații, a omului în formare.

b) Însușirea limbajului și relațiilor socio-umane necesare comunicării și a conviețuirii interumane, adaptării la mediu și însușirii culturii, științei și tehnicii.

c) Transmiterea tezaurului cultural-științific, a cunoștințelor valoroase acumulate de omenire în diverse domenii, ale cunoașterii în general, strâns legate de formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale. Aceasta este **funcția cognitivă** (de cunoaștere) sau **informativ-formativă** a educației, care îl realizează pe "**homo cogitans**" (omul care gândește).

d) Transmiterea experienței de producție și a deprinderilor de muncă, formarea și dezvoltarea abilităților, a deprinderilor practice în muncă, în strânsă legătură cu cerințele progresului științifico-tehnic, cu progresul social în general. Aceasta este funcția **praxiologică** (practică, acțională, de muncă social-utilă) a educației, care realizează pe "**homo faber**" (omul care muncește, produce și creează).

e) Transmiterea normelor etice (grecescul *ethos* - *ethikos*; morav, moral, etic), de conduită (comportare) și de formarea unei atitudini corecte față de realitate și oameni și a unor capacități de valorizare, de apreciere obiectivă a datelor, faptelor, a realității, a profesiilor și comportamentelor oamenilor. Aceasta este **funcția axiologică** a educației (grecescul *axia* - valoare, valorizare, apreciere și *logos* - știință, teorie) care realizează pe "**homo estimans**" (omul care valorizează, apreciază obiectiv, corect). Funcțiile educației trebuie astfel realizate încât să se asigure modelarea omului atât pentru o activitate social-utilă eficientă, cât și pentru una în schimbare, flexibilă și creativă în concordanță cu cerințele viitorului.

1.4. Apariția și dezvoltarea pedagogiei

Pedagogia, asemănător altor științe, a parcurs un drum lung, o adevărată istorie proprie până la constituirea ei ca disciplină științifică.

În această istorie a sa, pedagogia a apărut și s-a dezvoltat mai întâi în legătură cu alte științe socio-umane - așa cum au fost filosofia, sociologia, logica, etica etc., datele acestor științe, fie că se refereau la anumite aspecte ale cunoașterii și evoluției omului, fie că priveau chiar unele elemente educaționale, fiind folosite de pedagogie în explicarea și conceperea fenomenului educațional specific. În al doilea rând, pentru apariția și dezvoltarea sa, pedagogia a generalizat datele experienței valoroase în domeniul educației. În al treilea rând, pedagogia a apărut și s-a dezvoltat valorificând rezultatele cercetării științifice în domeniul educației, cercetarea pedagogică fiind factorul cel mai important al apariției și dezvoltării pedagogiei, al constituirii statutului ei de știință a educației.

Privită într-o perspectivă istorică, apariția și dezvoltarea pedagogiei poate fi marcată de următoarele perioade:

- La începutul dezvoltării societății, educația era un fenomen relativ simplu, în mare măsură nediferențiat de celelalte fenomene socio-umane îndeosebi. În aceste condiții nu se poate vorbi de apariția pedagogiei. Educația, integrată fenomenelor socio-umane, se desfășura în mod empiric, fără teorii și strategii de realizare specifice. Procedeele generale de muncă - de culegerea fructelor, de pescuit, de vânat etc. serveau și "educării" tinerelor generații pentru activitatea social-utilă.

- Pe măsura diferențierii activităților sociale, a efectuării unor acțiuni specifice de educare a tinerei generații pentru activitatea social-utilă, au apărut și unele "îndrumări, procedee etc. educaționale", concretizate îndeosebi în anumite proverbe, zicale, povești (povești) etc. care serveau pregătirii tinerelor generații pentru viață, pentru activitatea practică. Aceste "îndrumări" educaționale s-au dezvoltat treptat, ca urmare a generalizării experienței educaționale, constituind ceea ce specialiștii numesc "**pedagogia populară (folclorică)**". Această pedagogie populară s-a dezvoltat continuu până în zilele noastre. **Multe din elementele de pedagogie populară au un caracter pozitiv.** Menționăm câteva: "spune-mi cu cine te însoțești, ca să-ți spun cine ești"; "orice faptă rea, se pedepsește cândva"; "vorba dulce, mult aduce"; "repetiția este mama învățurii" (repetito mater studiorum est); "exercițiul de face maistru" (übung macht meister); "ai carte, ai parte"; "minte sănătoasă în corp sănătos" (mens sana in corpore sano); "nimic nu se învață fără osteneală" etc.; aceste aprecieri pot fi folosite în gândirea și practica educațională. **Sunt și elemente de pedagogie populară cu caracter negativ** (care au căpătat caracter negativ), astfel: "bătaia este ruptă din rai"; "unde nu poate vorbi cuvântul, isprăvește bățul"; "copilul necertat, rămâne neînvățat"; "unde este multă învățătură este și multă prostie"; "cartea prea multă strică"; "cu capul cu care s-a născut cu acela moare" etc.; astfel de elemente trebuie eliminate din gândirea și practica educațională contemporană.

O îndelungată perioadă din istoria societății, îndeosebi în cea antică, teoriile pedagogice au apărut și s-au dezvoltat în cadrul unor concepții (teorii) filosofice, politice, etice, religioase etc. așa cum au fost cele din operele filosofilor antici - Confucius, Platon, Socrate, Aristotel, Democrit etc.

Pedagogia, ca disciplină de studiu de sine stătătoare, cu teorii, idei, strategii etc. proprii fenomenului educațional, a apărut și s-a dezvoltat îndeosebi în timpul Renașterii, secolele XIV - XV, etapă care se poate aprecia că a marcat o primă explozie informațională, de mare diversitate. Atunci datele cunoașterii umane n-au mai putut fi studiate de câteva științe, așa cum au fost filosofia, politica etc. determinându-se în mod necesar și obiectiv diferențierea științelor, apariția și dezvoltarea științelor particulare, specifice studiului unor fenomene delimitate, așa cum a fost și apariția și dezvoltarea pedagogiei, ca disciplină de studiu a fenomenului specific - educația. Concomitent cu acest domeniu distinct al cunoașterii, au apărut pedagogi și alți oameni de știință care studiau educația, fiind preocupați de explicarea acestui fenomen specific, de descoperire a legilor și elaborarea esenței, scopului, teoriilor și strategiilor educaționale, de constituire treptată a unei științe sistematice despre educație - pe care au denumit-o pedagogia.

Printre pedagogi și alți oameni de știință și de cultură străini și români, care prin activitatea și operele lor au contribuit la dezvoltarea pedagogiei și a statutului ei de știință, îndeosebi din perioada Renașterii și până în secolul al XX-lea, menționăm: Fr. Rabelais (1494 - 1553), Jan Amos Comenius-Komensky (1592 - 1670) - fondatorul pedagogiei moderne, John Locke (1632 - 1704), Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827), Johann F. Herbart (1776 - 1841), Friedrich Wilhelm Diesterweg (1790 - 1866),

Maria Montessori (1870 - 1952), John Dewey (1859 - 1952), Jean Piaget (secolul XX), Josif Metodax (secolul XVIII), Gheorghe Lazăr (1779 - 1823), Ion Eliade Rădulescu (1802 - 1872), Petrache Poenaru (1799 - 1875), Gheorghe Asachi (1788 - 1869), Ștefan Ludwig Roth (1796 - 1848), Anton Vellni (1812 - 1873), Simion Bărnuțiu (1808 - 1864), Ștefan Mihăilescu (1846 - 1899), Spiru Haret (1851 - 1912), C. Dumitrescu-Iași (1849 - 1923), Ion Găvănescu (1859 - 1951), Gheorghe Comănescu (1892 - 1972), Constantin Narly (1896 - 1955), G. G. Antonescu (1892 - 1955), I. C. Petrescu (1892 - 1967), Onisifor Ghibu (1883 - 1972), Ștefan Bărsănescu (1895 - 1984), Stanciu Stoian (1900 - 1984) și alții.

Luând în considerare datele pedagogiei universale și naționale, pedagogia românească și pedagogii români contemporani, concomitent cu efortul științific de generalizare a experienței pozitive a educației din învățământul românesc de toate gradele, desfășoară o susținută activitate de cercetare științifică prin specialiștii din Institutul de Științe ale Educației și prin cadrele didactice din învățământul preuniversitar și universitar, contribuind la dezvoltarea gândirii și practicii pedagogice, a statutului de știință al pedagogiei.

1.5. Legitatea fenomenului pedagogic

În orice domeniu al cunoașterii se descoperă legi care direcționează gândirea și acțiunea practică - legile fizicii, legile mecanicii, legile psihologiei, legile logicii, legile economice etc. Educația, ca obiect de studiu al pedagogiei, nu poate exista și nu poate să se desfășoare competent și cu eficiență decât în baza unor legi, legități sau principii specifice, descoperite de pedagogie. Pe această bază, pedagogia a fost definită ca fiind știința legilor educației.

Legile educației exprimă raporturi esențiale, generale, necesare, relativ stabile și repetabile între laturile, aspectele și elementele interne ale procesului educațional, ca și între stadiile succesive ale desfășurării lui, raporturi care-i asigură orientarea realizării lui elevate și eficiente în planul gândirii și practicii pedagogice. Legile educației exprimă raporturi de esențialitate și generalitate diferite - legi ale căror raporturi au un grad foarte larg de esențialitate și generalitate, referindu-se la întregul proces educațional, legi care exprimă raporturi mai restrânse de esențialitate și generalitate, privind doar anumite laturi sau stadii ale procesului educațional.

Legi de largă esențialitate: educabilitatea; unitatea dintre instrucție și educație; elevul abordat ca obiect și subiect al educației; unitatea dintre informativ și formativ; interacțiunea dintre factorii dezvoltării personalității și rolul dirijor al educației; dezvoltarea integrală a personalității etc.

Legi ce se referă îndeosebi la instrucție: legarea teoriei de practică; unitatea dintre senzorial și rațional (principiul intuiției); însușirea conștientă și activă a cunoștințelor; însușirea sistematică și continuă a cunoștințelor; accesibilitatea predării - învățării; diferențierea și individualizarea învățării și altele.

Legi care se referă îndeosebi la educația moral-civică: sprijinirea pe însușirile pozitive în educarea elevilor (optimismul pedagogic); îmbinarea exigenței cu respectul în acțiunile educative; unitatea, continuitatea și consecvența în acțiunile educative etc.

Legile educației au un caracter dinamic, ele modificându-se în concordanță cu schimbările și înnoirile ce intervin în procesul instructiv-educativ la nivel național și mondial. Ele au și **un caracter sistemic**, interacționându-se și constituind un ansamblu pedagogic normativ de orientare teoretico-acțională a întregului proces educațional.

Descoperirea legilor educației a reprezentat un salt gnoseologic fundamental, care a determinat conturarea statutului de știință al pedagogiei.

1.6. Categoriile pedagogiei

Categoriile pedagogiei sunt noțiuni (concepte) fundamentale care exprimă notele (însușirile) esențiale, generale ale fenomenului educațional în ansamblu sau ale unor laturi, aspecte, elemente ale acestora.

Orice știință și-a elaborat categoriile specifice, așa cum sunt, pentru exemplificare: fizica - materie, mișcare, forțe, timp, spațiu etc.; matematica - număr, mărime, ecuație, algoritm, probabilitate etc.; biologia - ereditate, metabolism etc. În orice știință, categoriile constituie limbajul de bază al fiecăreia.

Pedagogia și-a elaborat categoriile sale specifice, care alcătuiesc limbajul fundamental în cunoașterea și acțiunea educațională. Categoriile pedagogiei au sfere de esențialitate și generalitate deosebite, unele au o sferă de generalitate foarte largă, exprimând notele esențiale ale întregului proces instructiv-educativ, așa cum sunt categoriile de educație și de învățământ; altele exprimă notele esențiale numai ale laturilor importante ale procesului educațional, așa cum sunt categoriile de instrucție și educație moral-civică; cele mai multe dintre categoriile pedagogiei exprimă diverse dimensiuni, aspecte, elemente sau raporturi ale acestora, așa cum sunt categoriile de educabilitate, ideal educațional, educație intelectuală, educație profesională, educație morală, educație estetică și educație fizică, obiective educaționale, principii, metode și forme de activitate didactice etc., numărul lor fiind de ordinul miilor, încât numai dicționarele pedagogice reușesc să le cuprindă într-o măsură importantă.

Vom prezenta categoriile pedagogiei cu sfera relativ mare de generalitate, care contribuie într-o măsură deosebită la alcătuirea limbajului fundamental al pedagogiei, pentru care vom folosi formularizarea matematică¹ și anume: a) Educația cu semnificație largă - E; b) Instrucția - I; c) Educația moral-civică - Emc; d) Învățământ - Înv.

Multe categorii vor fi prezentate treptat în cadrul cursului, însă alte categorii vor putea fi cunoscute în dicționarele pedagogice.

a) Educație - E

Termenul de educație, provine din limba latină de la "educatio" - educație și "educare" (educație) - care înseamnă a educa.

¹ Se folosesc pentru denumirea categoriilor pedagogice și notele acestora litere latine mari și mici, după caz, iar pentru relațiile dintre ele - simbolurile matematice: \supseteq egal sau cuprinde; \cup - reunit; \cap - intersectat.

Educația a fost definită la tema "Educația ca obiect de studiu al pedagogiei". Educația este categoria cu cea mai mare sferă de generalitate, incluzând notele esențiale ale procesului educațional în ansamblul său. În acest context se va folosi îndeosebi conceptul de educație ca fenomen pedagogic (instructiv-educativ), care reprezintă procesul conștient, organizat de transmitere și dobândire de cunoștințe, de formare de priceperi și deprinderi, de dezvoltare a capacităților și aptitudinilor, de formare a trăsăturilor de voință și caracter, astfel:

"Educația - E" cuprinde următoarele note esențiale:

- A - dobândirea de cunoștințe generale și de specialitate;
- B - formarea priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice de specialitate;
- C - formarea capacităților și dezvoltarea aptitudinilor generale și de specialitate (profesionale);
- D - formarea concepției despre lume;
- E' - formarea conștiinței moral-civice, estetice etc;
- F - formarea conduitei moral-civice, a comportării civilizate;
- G - formarea trăsăturilor de voință și caracter.

Formalizat "Educația - E" se poate exprima astfel:

$$E \supseteq A \cup B \cup C \cup D \cup E' \cup F \cup G \quad (1)$$

b) Instrucția - I

Denumirea de instrucție provine din limba latină de la "instructio" - știință, cultură, învățatură, pregătire obținută prin studii. În limbajul pedagogic, atunci când se vorbește de "om instruit", înseamnă că este vorba de un om învățat, cult, competent, pregătit prin studii.

Categoria de "Instrucție - I" este cuprinsă în cea de "Educație - E", având astfel o sferă de generalitate și un număr mai mic de note esențiale, iar unele cu o sferă de generalitate mai redusă.

Notele esențiale care caracterizează "Instrucția - I" sunt:

- A - dobândirea de cunoștințe;
- B - formarea de priceperi și deprinderi;
- C - formarea capacităților intelectuale și dezvoltarea aptitudinilor;
- D - formarea concepției despre lume și viață.

Având în vedere legitatea pedagogică "a unității dintre instrucție și educație", înseamnă că "Instrucția - I" cuprinde, la o scară mai redusă și celelalte note ale "Educației - E", adică elemente de educație moral-civică, estetică etc. (é), de formare a conduitei moral-civice, a comportării civilizate (f) și de formare a trăsăturilor de voință și caracter (g), pe care le-am notat cu litere latine mici. Pentru argumentarea celor afirmate, menționăm faptul că atunci când predăm o disciplină de specialitate, spre exemplu, în afară de componentele specifice instrucției de specialitate, noi contribuim și la ceea ce urmărim să realizăm, desigur într-o pondere mai redusă, "omul educat", dezvoltându-i acestuia elemente de conștiință morală, de ordine și disciplină în viață și muncă, de conduită morală demnă și de comportare civilizată în viață și producție etc.

Formalizat, categoria de "Instrucție - I" se poate exprima astfel:

$$I \supseteq A \cup B \cup C \cup D \cup (é \cup f \cup g) \quad (2)$$

c) Educație moral-civică - Emc

În limbajul pedagogic general se fac adesea aprecieri privind calitatea omului și anume de "om educat". Această apreciere ține de categoria de "Educație moral-civică - Emc". Astfel, în dezvoltarea personalității sunt exprimate mai întâi o serie de însușiri (note) esențiale care privesc îndeosebi nivelul și valoarea conștiinței sale moral-civice, estetice etc. (É), apoi nivelul, valoarea și eficiența comportării sale moral civice, a comportării sale civilizate (F), precum și nivelul și valoarea atitudinilor și trăsăturilor sale de voință și caracter (G). Desigur, asemănător cu explicațiile date la categoria de "Instrucție - I"; categoria de "Educație - Emc", în baza aceleiași legități "a unității dintre instrucție și educație", în mod obiectiv și necesar include, la o scară mai redusă, și notele categoriei de "Instrucție - I", pe care le notăm cu litere latine mici - a, b, c, și d.

În această viziune, categoria de "Educație - Emc" poate fi formalizată astfel:

$$Emc \supseteq É \cup F \cup G \cup (a \cup b \cup c \cup d) \quad (3)$$

d) Învățământ - Înv

Această categorie are în vedere două semnificații - aceea de "sistem de învățământ" - adică de ansamblul instituțiilor școlare, care va face obiectul unei tratări ulterioare separate și aceea de "proces de învățământ" - care va fi explicată în contextul de față. Procesul de învățământ exprimă activitatea complexă de transmitere și dobândire a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de dezvoltare a capacităților și aptitudinilor, de formare a concepției despre lume, de formare a concepției și conduitei moral civice și a trăsăturilor de voință și caracter. Categoria de învățământ exprimă acțiunea de realizare a tuturor notelor cuprinse în categoria generală de "Educație - E" sau cu alte cuvinte exprimă acțiunea de punere în operă (de realizare practică), în interacțiune, a celor două laturi esențiale ale "Educației - E" și anume ale "Instrucției - I" și "Educației - Emc". În acest context procesul de învățământ poate fi denumit și **proces instructiv-educativ**.

Formalizat, categoria de "Învățământ - Înv" poate fi prezentată astfel:

$$\text{Înv} \supseteq I \cup Emc \quad (4)$$

Categoria de "Învățământ - Înv." sau de proces instructiv-educativ poate, pe baza formalizării prezentate, să fie exprimată și printr-o reprezentare grafică (fig. 1).

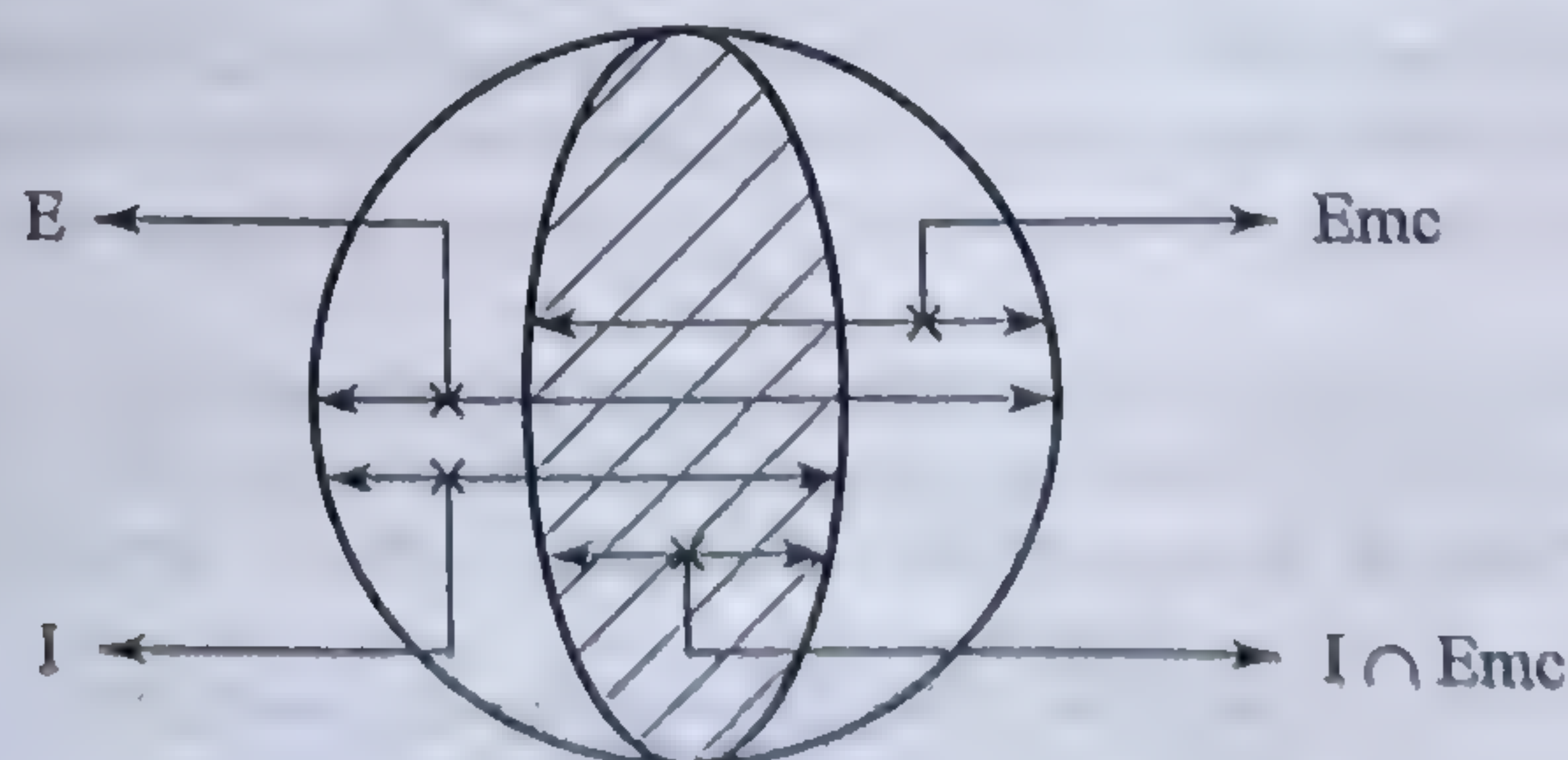


Fig. 1

$I \cap E_{mc}$ reprezintă intersecția (interacțiunea) dintre cele două laturi importante ale educației (învățământului), de altfel, exprimată în formalizările 1, 2 și 3, care ne conferă posibilitatea ca procesul de învățământ să-l denumim și proces instructiv-educativ. Proportia celor două categorii (I și E_{mc}) din reprezentarea grafică este convențională. Calculul exact al acestei proporții va fi relativ dificil de realizat, el diferențiindu-se însă de la un grad la altul de învățământ, de la o disciplină de învățământ la alta. Așa, spre exemplificare, în învățământul general, ponderile între cele două laturi vor fi în mod firesc mai apropiate, în timp ce la învățământul superior ponderea mai mare o va avea în mod firesc instrucția.

În prezentarea celor patru categorii pedagogice au apărut și alte concepte pedagogice, care vor fi explicate treptat, pe parcursul predării cursului.

1.7. Sistemul științelor pedagogice

Gr. systema (i) - ansamblul unor părți, corelate între ele.

Asemănător tuturor fenomenelor socio-umane, la început și fenomenul educațional a fost relativ simplu, fapt ce a determinat și o cunoaștere educațională redusă și relativ nediferențiată, ceea ce a făcut să fie încorporată într-o singură disciplină - **pedagogia**.

Dezvoltarea și diversificarea educației, asemănător altor domenii ale realității, au determinat în mod obiectiv studierea fenomenului educațional în funcție de stadiile realizării lui, de diversele laturi sau aspecte ale acestuia, conducând la apariția diverselor discipline pedagogice, ca atare la formarea sistemului științelor pedagogice, asemănător formării sistemului științelor fizice, chimice, mecanice, tehnice etc. **Deci, sistemul științelor pedagogice reprezintă ansamblul disciplinelor (ramurilor) pedagogice, care, în baza legilor și strategiilor educaționale generale, studiază în mod adecvat diferitele laturi, stadii, profile sau aspecte educaționale specifice.**

Sistemul științelor pedagogice cuprinde următoarele discipline (ramuri) pedagogice mai importante:

a) **Pedagogia generală** - studiază legile, problemele și strategiile esențiale și generale ale fenomenului instructiv-educativ în ansamblul și varietatea lui, disciplină care orientează conceperea, proiectarea și desfășurarea învățământului în ansamblul său.

b) **Pedagogia preșcolară** - studiază legile și strategiile educaționale în raport cu specificul pregătirii educatoarelor și al procesului instructiv-educativ al preșcolarilor în grădinițele de copii.

c) **Pedagogia școlară** - studiază legile și strategiile educaționale în raport cu specificul pregătirii personalului didactic și al procesului instructiv-educativ al școlarilor în școlile primare, gimnazii și licee, precum și școlile profesionale și postliceale.

d) **Pedagogia inginerescă sau a învățământului tehnic-ingineresc** - studiază legile și strategiile educaționale în raport cu specificul pregătirii psihopedagogice a profesoriilor-ingineri și procesului de învățământ în care aceștia activează ca educatori în învățământul profesional și tehnic - mediu, postliceal și superior tehnic. Strâns legate de pedagogia inginerescă sau a învățământului tehnic-ingineresc se poate vorbi de o serie de sub-

ramuri ale acesteia, cum ar fi: **pedagogia profesională, pedagogia industrială, pedagogia tehnică, pedagogia învățământului profesional, tehnic mediu și tehnic superior, pedagogia muncii ș. a.**

e) Pedagogia învățământului superior - studiază legile și strategiile educaționale în raport cu specificul pregătirii specialiștilor (cadrelor cu calificare superioară), corespunzător diverselor profile ale acestui grad de învățământ, fapt care conduce la dezvoltarea unor subramuri ale acesteia, cum sunt: **pedagogia universitară, pedagogia învățământului tehnic superior** - care este și o subramură a pedagogiei ingineresti, **pedagogiile învățământului superior agricol, medical, economic, artistic, juridic, de management etc.**

f) Pedagogia adulților (socială, educației permanente) - studiază legile specifice și strategiile educației adulților.

g) Pedagogia perfecționării pregătirii profesionale - studiază problematica perfecționării profesionale a tuturor salariaților prin forme instituționalizate postșcolare și post-universitare sau forme de reciclare. Pentru profesori se realizează perfecționarea profesională și psihopedagogică, prin forme speciale de obținere a definitivatului, gradelor II și I și reciclări periodice.

h) Pedagogia sexelor - studiază problematica educației sexuale.

i) Pedagogia timpului liber (loisir-ului) - studiază problematica folosirii raționale și eficiente a timpului ce îl au oamenii la dispoziție.

j) Pedagogia familiei (familială) - studiază problemele educației în familie.

k) Pedagogia conducerii învățământului (managementul educațional) - studiază problematica complexă a conducerii școlii de toate gradele.

l) Pedagogia comparată - studiază comparativ sistemele de educație și gândire pedagogică.

m) Pedagogia istorică (istoria pedagogiei) - studiază educația și gândirea pedagogică de-a lungul istoriei.

n) Pedagogia prospectivă - studiază anticipativ educația și școala viitorului.

o) Pedagogia specială sau defectologia pedagogică - studiază legile și strategiile specifice pregătirii personalului didactic și al conducerii procesului instructiv-educativ al celor ce prezintă devieri de la normal, de natură senzorială, mentală, de vorbire și comportament. Ea are ca subramuri: **surdo-tiflo-oligofreno-pedagogia; surdopedagogia** - pentru surzi, hipoacuzici; **tiflopedagogia** - pentru orbi (gr. typhilos - orb); **oligofrenopedagogia** - pentru înapoiți (întârziați) mintal (grecescul oligos - puțin; phren - minte); **logopedia** - pentru copiii normali mental, dar cu tulburări de vorbire (bâlbâiții) - grecescul logos - vorbire, pais-paidos - copil; **pedagogia corectivă** - pentru copiii cu tulburări (devieri) de conduită (comportament) - care sunt educați în școlile de corecție.

p) **Metodicile** - reprezintă pedagogia aplicată la predarea obiectelor (disciplinelor) de învățământ și activităților didactice, cum ar fi: metodicile predării fizicii, chimiei, matematicii, tehnologiei etc.

1.8. Relațiile pedagogiei cu alte științe (caracterul interdisciplinar al pedagogiei)

Relațiile interdisciplinare ale pedagogiei decurg din legitatea generală - conexiunea universală, care evidențiază adevărul că fenomenele realității obiective, mai ales cele care au o serie de asemănări, de legături, sunt în interacțiune, se condiționează reciproc. Acest fenomen se accentuează în condițiile revoluției științifico-tehnice contemporane, când rezolvarea unor probleme științifice necesită în mod obiectiv nu numai relații interdisciplinare, ci și relații multidisciplinare, așa cum este cazul abordării cibernetice a diverselor probleme - care implică relații între fizică, chimie, matematică, biologie, psihologie, informatică etc.

Caracterul interdisciplinar al pedagogiei este generat de faptul că omul - obiect și subiect al educației este studiat din anumite unghiuri de vedere și de alte științe - cum sunt biologia, anatomia și fiziologia, filosofia, sociologia, psihologia, logica, ergonomia, cibernetica etc. Ca atare, studiul legilor și strategiilor educației nu poate fi realizat în mod aprofundat și complet fără a avea în vedere legile și datele științelor ce studiază omul. din anumite unghiuri de vedere. Desigur, caracterul interdisciplinar al pedagogiei trebuie să aibă în vedere deosebirile calitative, diferența specifică a datelor oferite de o știință sau alta cu care intră în relații, abordându-le în strânsă legătură cu specificul fenomenului pedagogic, educațional.

Relațiile pedagogiei cu alte științe au determinat, asemănător altor domenii ale cunoașterii, apariția unor noi discipline științifice, ca rezultat al influențelor reciproce ale disciplinelor în relație, denumite "discipline de graniță". În acest context, pedagogia are numeroase relații cu anumite discipline științifice, printre care menționăm:

a) **Filosofia** - știința legilor celor mai generale oferă pedagogiei elemente de fundamentare teoretică și de metodologie generală de cercetare asupra lumii, deci și a omului. Din relațiile dintre filosofie și pedagogie s-a dezvoltat "*filosofia educației*" (pedagogia filosofică)¹.

b) **Psihologia**² - știința legilor dezvoltării proceselor psihice, conștiinței și personalității individuale umane. Procesele psihice, conștiința și personalitatea individuală umană se dezvoltă și se manifestă în procesul educațional. Legăturile dintre pedagogie și psihologie sunt dintre cele mai puternice și nemijlocite. Din relațiile dintre ele s-a dezvoltat "**psihologia pedagogică**" (educațională) sau "**pedagogia psihologică**". "Psihologia este pentru pedagog ceea ce este matematica pentru fizician" (G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, PUF, Paris, 1954, p. 112).

¹ grecescul *philos* - iubitor de; grecescul *sophia* - înțelepciune.

² grecescul *psyche* - suflet; grecescul *logos* - știință.

c) **Sociologia**¹ - știința care studiază procesele sociale (socio-umane), relațiile dintre oameni și instituțiile socio-umane. Pedagogia, în abordarea educației, ca fenomen socio-uman, ține seamă de datele sociologiei. Din relațiile dintre ele a apărut disciplina denumită "**sociologia pedagogică (sociologia educației)**" sau "**pedagogia sociologică**".

d) **Logica** - știință care studiază legile gândirii umane, gândirii științifice, operațiile logice (analiza, sinteza, compararea, abstractizarea și generalizarea) și formele cunoașterii (noțiunea, judecata și raționamentul). Se poate susține că orice știință ține seama de datele logicii. Pedagogia ține seama de datele logicii, deoarece nu se poate concepe act de predare-învățare, de educație, în general, fără datele logicii. Dezvoltarea unei științe de graniță ar fi absolut necesară.

e) **Ergonomia** (grecescul *ergon* - muncă) - știința care studiază legile și condițiile muncii umane. Educația, învățătura sunt procese de efort, de muncă. Pedagogia ține astfel seama de datele ergonomiei, iar din relațiile dintre ele a apărut disciplina de graniță - **ergonomia învățământului** (școlară sau educațională), care la rândul ei are o strânsă legătură cu **pedagogia muncii**.

f) **Statistica-matematică** (știința descrierii și interpretării unor date de masă în termeni matematici). Pedagogia pornind de la datele statisticii-matematice, **surprinde fenomenul pedagogic sub raport cantitativ** - tabele, diagrame, reprezentări grafice, procente, formule sau modele matematice privind conceperea, desfășurarea și rezultatele procesului instructiv-educativ, oferindu-i prin acestea posibilitatea unei măsurări și evaluări obiective.

g) **Cibernetica** - știința studiului matematic al legăturilor, comenzilor și controlului în organisme vii și sistemele tehnice privind analogiile formale, știința care se bazează pe principiul feedback-ului. Procesul de învățământ poate și trebuie abordat din punct de vedere cibernetic și pedagogia ține astfel seama de datele acestei științe. Din relațiile dintre ele a apărut "**pedagogia cibernetică**" sau "**cibernetica pedagogică**", având ca aplicații "**însușirea programată și asistată de calculator**".

h) **Biologia, anatomia și fiziologia, precum și igiena**. Copilul se dezvoltă din punct de vedere fizic, biologic în timpul activității educaționale. Pedagogia ține seama de datele acestor științe în realizarea cu eficiență a actului educațional. Din relațiile pedagogiei cu aceste științe au apărut elemente ale unor noi discipline de graniță: "**pedagogia biologică**", "**igiena școlară**" etc.

i) **Antropologia** (grecescul *antropos* - om; *logos* - știință) - știința care studiază originea, evoluția și variabilitatea biologică a omului în corelație cu condițiile naturale și socio-culturale. Pedagogia, studiind educația - ca fenomen socio-uman, ține seama și beneficiază de datele **antropologiei**, iar din relațiile dintre ele a apărut o disciplină de graniță: "**pedagogia antropologică**".

¹ latinescul *socius* - asociat; grecescul *logos* - știință.

j) **Grafologia**¹ – știința studiului particularităților individuale ale scrisului. Între pedagogie și grafologie relația este relativ nouă, căreia psihologii și pedagogii încep să-i dea atenție. Ea a fost folosită în criminalistică, în psihiatrie etc. și mai recent în educație. Scrisul individual poate dezvălui anumite trăsături de personalitate (fiziologice - de sănătate sau boală, psihice, comportamentale etc.), care pot fi valoroase pentru actul educațional. Din relația dintre acestea se dezvoltă elemente ale unei noi științe de graniță - **grafopsihopedagogia**.

k) **Disciplinele umaniste - etica, dreptul, arta** (literatura, teatrul, cinematograful, dansul, muzica etc.). În conținutul acestor discipline există numeroase elemente de sensibilizare a ființei umane de natură emoțională, morală, juridică, estetică și chiar cognitivă. În cadrul acțiunilor instructiv-educative, folosirea cu pricepere și tact a acestor elemente poate avea un rol modelator al personalității umane. De aceea, crearea condițiilor ca tineretul studios să vină în contact direct cu aceste discipline constituie un demers valoros de amplificare a influențelor educative pozitive.

l) **Tehnologia** (grecescul *tehné* - meșteșug, tehnică, însoțite de mijloace; *logos* - știință). Relațiile pedagogiei cu tehnologia a determinat crearea și introducerea în actul educației, a procesului didactic a unor mijloace tehnice și a unor tehnici didactice moderne, contribuindu-se la dezvoltarea a ceea ce s-a denumit "**tehnologia didactică**". Este de amintit pe această linie crearea și folosirea pentru realizarea actului instructiv-educativ a unor mijloace tehnice moderne, cum sunt: modelele și simulatoarele didactice, mijloacele didactice audiovizuale, mașinile electronice de instruire și evaluare etc. care implementate cu competență aduc o contribuție valoroasă la creșterea calității și eficienței educației și învățământului.

m) **Irenologia** - știința păcii (grecescul *irenos* - liniște, pace). În condițiile existenței armelor de distrugere în masă, a armelor nucleare îndeosebi, este absolut necesară o educație pentru pace, ca atare dezvoltarea "**pedagogiei păcii**".

n) **Deontologia** – știință a moralei (grecescul *deontos* - moral, etic; *logos* - știință) studiază drepturile, îndatoririle și etaloanele de acțiune, apreciere și comportare într-o profesiune, într-un anumit domeniu al vieții social-utile. **Pedagogia ca știință a educației trebuie să aibă în vedere că teoriile și strategiile ce le elaborează să fie în concordanță cu concepțiile și strategiile deontologiei și să formeze educatorii, profesorii pentru a concepe educația și a se comporta în spiritul deontologiei, determinând tineretul studios să gândească și să se comporte în spirit deontologic.** Din relația pedagogie și deontologie se dezvoltă o știință de graniță denumită **deontologia pedagogică** (deontologia didactică).

o) **Democrația** (grecescul *demos* - popor și *kratos* - putere). Conducerea cu competență și eficiență de către popor a societății civile, a statului de drept, într-un spirit profund democratic, în condițiile economiei libere, de piață necesită în mod obiectiv cunoașterea conceptelor, caracteristicilor și cerințelor acestora și, pe această bază, educarea

¹ grecescul *graphe* - scris; *logos* - știință.

omului, a tineretului pentru democrație. În realizarea acestui obiectiv deosebit, pedagogiei îi revine un rol important, acela de a concepe și implementa teoriile și strategiile educaționale în așa fel, încât ele să asigure o valoroasă și eficientă **educație pentru democrație** a omului, a tinerei generații în special. Din relația pedagogiei cu democrația se poate dezvolta o disciplină de graniță, care ar putea fi **pedagogia democrației**.

Caracterul interdisciplinar al pedagogiei reprezintă un fenomen necesar și obiectiv. Este însă nevoie de avut în vedere ca datele altor științe, deși valoroase în sine, să nu fie luate ca legi și adevăruri pedagogice directe, definitive. Adevărurile și legitățile pedagogice nu pot fi deduse direct din datele altor științe. Datele altor științe trebuie interpretate, corelate și adaptate (extrapolate) în mod creator la fenomenul pedagogic, la fenomenul educațional, ținându-se seama astfel de particularitățile și legitățile specifice acestuia. Astfel, nu întâmplător se spune: "Încercarea de a explica realitatea pedagogică cu noțiuni scoase deductiv din categoriile filosofice, psihologice etc. - constituie viciul fundamental al pedagogiei". (Pädagogik, nr. 9, 1965, p. 833) sau altă afirmație pe aceeași linie arată că "nici un procedeu pedagogic nu poate fi dedus pe cale silogistică (raționament deductiv) din principiile vreunei științe" (A. S. Makarenko, Opere pedagogice alese, vol. II, E. D. P., 1963, p. 35).

Datele altor științe în contextul interdisciplinar sunt valoroase dacă sunt analizate calitativ, extrapolate și integrate adecvat la datele specifice fenomenului pedagogic. Numai astfel, ele pot contribui la adâncirea, clarificarea adevărurilor pedagogice, pot avea influențe valoroase în abordarea și rezolvarea problemelor instructiv-educative.

1.9. Izvoarele și metodele de cercetare pedagogică

Ca oricare știință, pedagogia, o dată cu definirea obiectului ei de studiu, a sistemului și relațiilor ei etc., este necesar să-și stabilească izvoarele și metodele de cercetare.

1.9.1. Izvoarele pedagogiei

Printre izvoarele (sursele) din care pedagogia își culege datele necesare abordării diverselor ei laturi și probleme, stabilirii teoriilor și strategiilor de realizare a actului educațional, ca și pentru conturarea statutului ei de știință a educației, menționăm: a) **Izvoarele arheologice** sub formă de desene, picturi, scene, inscripții etc. cu semnificații educaționale; b) **Izvoarele folclorice** sub formă de povestiri, zicale, proverbe, ghicitori etc. cu semnificații educaționale; c) **Scrierile literare** din care se pot desprinde idei și soluții educaționale, așa cum au fost operele lui Homer, Horațiu, Quintilian, Juvenal, Rabelais, Montaigne, Ion Creangă, Mihai Eminescu, Ion Luca Caragiale etc.; d) **Patrimoniul științelor înrudite pedagogiei**, care abordând anumite aspecte sau probleme privind viața și evoluția omului au semnificații educaționale, așa cum sunt: filosofia (operele lui Platon, Socrate, Aristotel, Kant etc.), istoria, sociologia, psihologia, logica, anatomia și fiziologia, antropologia etc.; **Documentele guvernamentale** (legile, diversele acte normative, reformele educaționale etc.) care privesc educația și învățământul; f) **Documentele de arhivă** ce privesc problemele învățământului, școlii de toate gradele, cadrele didactice, tineretul studios etc.; g) **Patrimoniul științelor pedagogice** (moștenirea pedagogică valoroasă), care prin operele scrise ale unor mari pedagogi și alți oameni de știință dezbate

și oferă idei și soluții pedagogice, legate de școală, educație și învățământ, așa cum sunt cele ale lui Jann Amos Comenius-Komensky, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Fr. Herbart, John Dewey, Dimitrie Cantemir, Gheorghe Șincai, Gheorghe Lazăr, G. G. Antonescu, Stanciu Stoian, Ștefan Bârsănescu și mulți alții; h) **Practica educațională din instituțiile de învățământ de toate gradele. Practica instructiv-educativă din unitățile de învățământ constituie unul din izvoarele de documentare cele mai importante, naturale și vii**, din care, pe baza unei analize științifice obiective a datelor, se realizează generalizarea experienței pozitive, care servește la dezvoltarea gândirii și practicii pedagogice contemporane; i) **Cercetarea pedagogică experimentală**, care, organizând un act educațional în concordanță cu cerințele contemporane și de viitor ale dezvoltării educației și învățământului, se constituie în cel mai valoros și eficient izvor de date pentru promovarea progresului științific pedagogic, al conturării cât mai depline al statutului de știință al pedagogiei.

Cercetarea pedagogică experimentală trebuie să folosească datele tuturor celorlalte izvoare, să cunoască stadiul și calitatea teoriilor și strategiilor pedagogice anterioare, atât pentru a le respinge sau adapta creator, cât mai ales pentru a contribui la promovarea noului, creației și progresului pedagogic.

1.9.2. Metodele de cercetare în pedagogie

Cercetarea pedagogică este o acțiune complexă cu caracter științifico-metodologic, ce are ca scop să descopere legăturile fenomenului educațional, să le explice și să creeze predicțiile privind soluțiile și strategiile realizării cu eficiență a educației și învățământului.

Cercetarea pedagogică, pentru a putea fi valoroasă și eficientă, **și-a stabilit un sistem metodologic propriu de investigație științifică**, cu ajutorul căruia se studiază izvoarele și se descoperă adevărurile pedagogice, care stau la baza teoriilor și strategiilor cerute de realizarea cu succes a actului educațional. **Deoarece metodologiei de cercetare pedagogică îi este rezervat în economia lucrării un capitol special, vom enumera doar denumirile metodelor de cercetare pedagogică.** Printre metodele de cercetare pedagogică mai importante folosite de pedagogia contemporană menționăm: **observația, experimentul, convorbirea (interviul), ancheta (chestionarul), testarea, metoda monografică, metoda istorică (îndeosebi a istoriografiei pedagogice), statistica-matematică ș. a.**

Valoarea și eficiența concluziilor, soluțiilor și predicțiilor pedagogice sunt asigurate de folosirea în interacțiune a metodelor de cercetare, alături de care își au un cuvânt important inteligența, imaginația și gândirea creatoare ale specialiștilor.

2. Educabilitatea. Factorii dezvoltării personalității

2.1. Conceptul de educabilitate

Educabilitatea, sub raport teoretic, este o categorie pedagogică fundamentală care exprimă puterea sau ponderea educației în dezvoltarea personalității.

Educabilitatea, sub raport funcțional-evolutiv, reprezintă capacitatea (particularitatea sau calitatea) specifică a psihicului uman de a se modela structural și informațional sub influența agenților sociali și educaționali.

Educabilitatea privește omul ca ființă educabilă, fapt finalizat în ceea ce denumim "homo educandus" (omul care se educă, care este educabil). Ea reprezintă concepția, legitatea și fenomenul care dinamizează posibilitățile de devenire, de formare și dezvoltare a omului ca personalitate.

Educabilitatea fundamentează teoretic și aplicativ pedagogia ca știință a educației, care asigură eficiența socială a educației și învățământului. Educabilitatea constituie o concepție optimistă pentru dezvoltarea educației și învățământului. Ceea ce definește ființa umană din punctul de vedere al educabilității constă în faptul că omul (dezvoltarea sa ca personalitate) este în primul rând un produs (rezultat) al modelării socio-culturale, îndeosebi educaționale, adică un produs al fenotipului și nu produs nemijlocit al evoluției biologice naturale, adică al biotipului. Desigur, în abordarea științifică a problemei va reieși că și evoluția biologică, ereditatea are un rol important în dezvoltarea personalității, fiind în relație și interacțiune cu mediul social și educația cu rol preponderent. Trebuie avut în vedere faptul că dacă omul ar supraviețui fizic numai prin evoluția (dezvoltarea) sa natural-biologică, el nu ar deveni o ființă umană, ci ar rămâne un hominis (hominid), apropiat de nivelul și comportamentul maimuței antropoide, foarte puțin adaptat luptei pentru existență.

Sub influența agenților socio-educaționali, omul se modelează structural și informațional, transformându-se treptat în ființă umană, cu personalitate, care se caracterizează prin limbaj articulat, gândire logică, intenționalitate, afectivitate superioară și voință, fapt ce-l deosebește esențial de maimuțele antropoide (de animale în general).

Această deosebire esențială dintre dezvoltarea omului și a animalului este confirmată pe deplin de evoluția acestora în condițiile mediului natural-biologic. În acest context este cunoscută evoluția celor 52 de copii lupi, care au fost descoperiți că au trăit numai în mediul natural-animat în diferite locuri de pe glob și că, lipsindu-le condițiile mediului socio-educațional au rămas la situația de hominis, nereușind să obțină nici un fel de trăsături specifice ființei umane - limbaj articulat, gândire logică, afectivitate superioară (sentimente) și voință.

De asemenea, este recunoscut cazul a două fetițe - Amala și Kamala - descoperite că au trăit într-o pădure tropicală în stare animalică și care crescute apoi într-un orfelinat, n-au reușit să mai obțină, decât în limite foarte reduse, caracteristici ale ființei umane, astfel: Amala nu a supraviețuit, iar Kamala, după 7 ani de viață în orfelinat, nu a reușit să stăpânească mersul biped, iar sub aspectul modelării informaționale a reușit să folosească doar vreo 40 de cuvinte. Cele două exemple demonstrează că omul se modelează ca ființă umană, ca personalitate, numai în condițiile socializării și educației. Educabilitatea reprezintă o legitate și un fenomen specific uman. Ea nu-și extinde sfera de aplicabilitate la animale. Și acest adevăr a fost demonstrat de evoluția istorică a ființelor vii, precum și de următorul experiment. Psihologul american Kellog a creat condiții egale de viață, dezvoltare și educație pentru fiul său Donald și pentru un puș de cimpanzeu - Goa. După o anumită perioadă a constatat că fiul său s-a modelat normal ca orice ființă umană, în timp ce pușul de cimpanzeu a devenit doar o maimuță semidresată.

2.2. Conceptele de creștere, maturizare și dezvoltare în raport cu formarea personalității

Personalitatea reprezintă un ansamblu unitar, integral și dinamic de însușiri, procese și structuri psihofiziologice și psiho-sociale, care diferențiază modul de conduită al unui om în raport cu alții, asigurându-i o adaptare originală la mediu, strâns legată de o activitate conștientă și eficientă.

Dezvoltarea ființei umane ca personalitate este un proces ce se desfășoară în concordanță cu legea automișcării universale, adică al succesiunii modificărilor stadiale ireversibile sub raport structural și informațional, parcurgând drumul evoluției de la simplu la complex, de la inferior la superior. Desigur, cu asigurarea condițiilor favorabile de mediu și educație.

Creșterea, maturizarea și dezvoltarea ființei umane sunt elemente stadiale ale formării personalității.

Dezvoltarea ființei umane se realizează atât ca etapă de creștere - care este o evoluție în principal cantitativă, cât și ca etapă de maturizare - care este în principal o evoluție calitativă - așa cum ar fi de exemplu trecerea de la structura infantilă la structura adultă a personalității individului. Desigur, între cele două etape - creșterea și maturizarea - există relații, interacțiuni, în sensul că elementele maturizării sunt pregătite în timpul creșterii, maturizarea perfectând elementele creșterii.

Dezvoltarea ființei umane ca evoluție calitativă complexă de creștere și maturizare este privită în perspectivă filogenetică și ontogenetică. Din perspectivă filogenetică (grecescul *filos* - istoric și *genesis* - naștere) dezvoltarea ființei umane este influențată de evoluția generațiilor anterioare (arborele genealogic) prin intermediul eredității. Din perspectivă ontogenetică (grecescul *ontos* - individ, individual și *genesis* - naștere), dezvoltarea omului, îndeosebi ca personalitate, este influențată de evoluția sa în timpul vieții sale individuale, de la naștere până la moarte.

Între cele două perspective ale dezvoltării ființei umane există interacțiuni, astfel că posibilitățile perspectivei filogenetice sunt prezente (acționează) în perspectiva ontogenetică, integrându-se, atenuându-se sau perfectându-se, iar posibilitățile perspectivei ontogenetice se amplifică, contribuind la dezvoltarea personalității și în același timp, treptat,

de-a lungul generațiilor, se integrează sau modifică posibilitățile perspectivei filogenetice, ale eredității.

2.3. Factorii și rolul lor în dezvoltarea personalității

Pedagogia, pentru a elabora o teorie și strategie de valorificare eficientă a educabilității, are nevoie să descopere vectorii sau factorii care să determine și să contribuie la formarea și dezvoltarea personalității.

În baza cercetărilor pluridisciplinare (de filosofia educației, de psihologie și sociologie, de genetică etc.) **pedagogia a reușit să stabilească factorii principali ai dezvoltării personalității. Acești factori sunt:** 2.3.1. Ereditatea, ca vector (factor intern, cu caracter filogenetic, care se interferează în procesul formării personalității cu procesele psihosociale, educaționale și ale experienței individuale ale evoluției ființei umane; 2.3.2. Mediul, ca vector (factor) extern și 2.3.3. Educația, ca vector (factor) mixt - intern și extern.

2.3.a. Teorii privind puterea factorilor dezvoltării personalității

Istoria pedagogiei, ca și a altor științe socio-umane, înregistrează și ne prezintă o dispută ideatică deosebită cu privire la puterea factorilor dezvoltării personalității.

În această dispută ideatică și-au făcut prezența mai multe teorii, printre cele mai importante fiind:

a) **teoriile ereditariste** susțin rolul determinant al eredității în evoluția ființei umane (Platon, Confucius, Schopenhauer, Lombroso, Herbert Spencer ș. a.);

b) **teoriile ambientaliste** susțin rolul determinant al mediului, îndeosebi socio-cultural, în care este inclusă și educația (Locke, Rousseau, Hëlvetius, Watson ș. a.) și

c) **teoriile dublei determinări** susțin atât rolul eredității, cât și al mediului socio-cultural, deci și educațional, în interacțiune; considerând, așa cum am arătat mai sus, că în dezvoltarea personalității contribuie **trei factori**, atunci se poate vorbi de **teoriile triplei determinări - ereditatea, mediul**, cel social îndeosebi și **educația**, aceasta din urmă având un rol precumpănitor în dezvoltarea personalității (Democrit, Diderot, Herzen, Alex. Roșca ș. a.).

Ereditatea este un factor al dezvoltării ființei umane. Dar **teoriile ereditariste** exagerează rolul eredității, înlăturând rolul modelator al celorlalți factori: mediul social și educația. Sunt teorii pesimiste, în opoziție cu concepția educabilității, fapt ce diminuează (înlătură) rolul real și demonstrat al educației și mediului social.

Teoriile ambientaliste, care susțin îndeosebi puterea educației, reprezintă poziții pedagogice constructive, au contribuit la dezvoltarea educației și învățământului. Ele sunt, însă, unilaterale, deoarece neglijează într-o măsură mai mare, mai mică sau totală mediul social și mai ales ereditatea, care sunt factori reali ai dezvoltării personalității.

Teoriile dublei (triplei) determinări, sau ale interacțiunii factorilor dezvoltării personalității susțin că dimensiunile (calitățile) personalității care s-au dezvoltat în decursul vieții

individuale a omului sunt rezultatul interferenței (interacțiunii) posibilităților și influențelor celor trei factori: adică **ereditate, mediu social și educație**. Teoria triplei determinări evidențiază adevărul că **personalitatea este o unitate biopsihosocială, rezultat al interacțiunii celor trei factori - ereditate, mediu și educație**. Ea constituie concepția pedagogică științifică optimistă despre dezvoltarea personalității, care a contribuit și va contribui la dezvoltarea și perfecționarea educației și învățământului.

2.3.b. *Caracteristicile și rolul fiecărui factor al dezvoltării personalității*

2.3.1. *Ereditatea*

(latinescul *hereditas* - moștenire)

2.3.1.1. Concept, rol și principalele predispoziții ereditare

Ereditatea reprezintă ansamblul dispozițiilor (predispozițiilor, posibilităților, caracterelor sau potențelor) de natură anatomofiziologice, înnăscute sau transmise prin mecanismele și informațiile genetice de la generațiile anterioare la generațiile tinere prin intermediul părinților.

După cum se cunoaște, genetica a clarificat substratul material și obiectiv al eredității, arătând că transmiterea potențelor (caracterelor) înnăscute se face prin intermediul cromozomilor, genelor și acizilor nucleici: A.D.N. - acidul dezoxiribonucleic și A.R.N. - acidul ribonucleic, moleculele acestor acizi conținând, într-o formă codificată, informația genetică.

Informația genetică a indivizilor constituie genotipul, iar ansamblul caracterelor psihice dezvoltate în procesul interacțiunii dintre ereditate (genotip) și mediul socio-cultural, ca atare și educația, constituie fenotipul.

Ereditatea (genotipul) este premisa naturală anatomofiziologică necesară și obiectivă a dezvoltării psihice în condițiile mediului socio-cultural (fenotipului).

Fenomenele (procese și caracterele) psihice sunt rezultatul în timp (în evoluție după naștere) al interacțiunii dinamice dintre ereditate (genotip) și mediul socio-cultural, îndeosebi educația (fenotip).

În contextul interacțiunii genotipului cu fenotipul, al formării și dezvoltării personalității nu contează anumite însușiri anatomofiziologice transmise ereditar cum ar fi: culoarea părului, pielii și a ochilor, forma capului, urechilor sau nasului etc.

În concepția educațională științifică privind dezvoltarea personalității contează (sunt de luat în considerare) trei grupe (categorii) de potențe ereditare de natură anatomofiziologică și anume: 3.1.2. potențele (particularitățile) analizatorilor; 3.1.3. potențele (particularitățile) sistemului nervos central, ale activității nervoase superioare, ale creierului și 3.1.4. instinctele. Dezvoltarea psihică are la bază ereditatea anatomofiziologică.

2.3.1.2. Potențele (particularitățile) anatomofiziologice ale analizatorilor: văz, auz, miros, gust, pipăit

Dacă un copil se naște cu potențe valoroase ale analizatorilor - finețe, acuitate etc., el are premisele naturale favorabile de dezvoltare a unor dimensiuni ale personalității, a

unor aptitudini de performanță în domeniile picturii, muzicii, matematicii, tehnicii, educației etc., desigur, dezvoltarea de performanță necesită neapărat condiții favorabile de mediu și educație. Exemple: **George Enescu** având un auz foarte fin și condiții socio-educative favorabile a ajuns un geniu în domeniul muzicii. **Nicolae Grigorescu** având un văz fin sub raport cromatic a ajuns să se manifeste ca un mare pictor. Calități deosebite ale unor analizatori a avut și **Brâncuși**, care i-au oferit posibilitatea manifestării lui ca mare sculptor.

Cunoașterea acestor potențe ale analizatorilor este o datorie a tuturor factorilor educativi pentru asigurarea dezvoltării aptitudinilor de performanță în diverse domenii ale tinereții studios. Lipsa condițiilor favorabile de mediu și educație reprezintă o frână în dezvoltarea talentelor și genilor, în valorificarea potențialului ereditar valoros. Un copil cu potențe valoroase ale analizatorilor, fără condiții favorabile și sistematice de mediu și educație, lăsat să se dezvolte la întâmplare poate ajunge cel mult un "rapsod popular", un maestru al picturii naive etc., așa cum s-a întâmplat cu mulți tineri înzestrați cu potențialul favorabil al analizatorilor.

Factorii educativi trebuie să știe, conștientizând fenomenul și în rândul tinereții înzestrat cu posibilități valoroase ale analizatorilor, **că aceste posibilități sunt polivalente, adică se pot dezvolta și manifesta în mai multe direcții sau domenii.** Un potențial valoros al auzului poate să se manifeste și în alte domenii decât al muzicii, cum ar fi cel al tehnicii. **Este cunoscut faptul că Gogu Constantinescu, absolvent al Universității Politehnice București și doctor honoris causa al acestei instituții a avut un auz foarte fin, putându-se manifesta cu talent în muzică.** El nu s-a manifestat însă în muzică, dar înzestrarea favorabilă a auzului său l-a ajutat și s-a manifestat genial în tehnică, ajungând să creeze și să dezvolte știința denumită *sonicitatea*.

Acest exemplu și altele ne îndreptătesc să conștientizăm tinereții studios cu înzestrări deosebite (ale analizatorilor etc.) că nu este bine să insiste prea mult pentru a se forma numai într-un domeniu unde sunt locuri puține și foarte mulți candidați înzestrați și să se gândească din timp și la o altă variantă a valorificării analizatorilor în alte domenii ale vieții sociale. De exemplu, un tânăr cu aptitudini matematice se poate valorifica în matematică, dar tot atât de bine și în tehnică, cibernetică, management, economie etc. Sunt cazuri când unii încearcă la medicină ani de-a rândul și nu reușesc, deși sunt de bună calitate. Ei ar putea să reușească cu succes în alte domenii ca: biologie, chimie, geografie, ecologie, învățământ etc. Se constată că unii copii se nasc cu carențe ereditare ale analizatorilor. Există într-adevăr copii care s-au născut cu auz bun, dar afoni (care nu percep corect o notă muzicală, care n-au voce) sau copii care s-au născut cu un văz bun, dar nu percep culorile, n-au finețe cromatică, așa cum sunt și *daltoniștii*, care confundă roșul cu verdele. Sunt și copii care se nasc cu potențe diminuate ale analizatorilor, cum ar fi văzul și auzul foarte slab. Aceste carențe ereditare ale analizatorilor reprezintă desigur neajunsuri în dezvoltarea copiilor, dar nu de natură să-i demobilizeze, să se considere inapți pentru dezvoltare și activitate socială. Știința și practica educațională, împreună cu diverși factori sociali și educaționali, pot și trebuie să intervină, prin asigurarea unor condiții speciale favorabile, fie pentru diminuarea carențelor analizatorilor, fie pentru crearea unor situații și mijloace speciale care să suplinească sau să adauge elemente pozitive noi analizatorilor, în vederea satisfacerii cerințelor dezvoltării personalității la niveluri corespunzătoare, care să ofere satisfacție celor ce s-au născut cu neajunsurile menționate. Astfel, antrenarea cu pricepere, tact și răbdare a copiilor cu carențe ale analizatorilor auditiv și vizual în unele acțiuni și manifestări muzicale și respectiv de desen, pictură s-a dovedit benefică. Copiii au început să înțeleagă, să guste și să trăiască mesaje muzicale

și respectiv de pictură etc., ajungând ca în anumite limite să le reproducă, să se manifeste în aceste domenii. Desigur, ei nu pot ajunge talente, genii, în condițiile lipsei unor potențe favorabile ale analizatorilor. Dar viața a dovedit că după multe eforturi îndrumate corespunzător, au fost cazuri când un tânăr declarat aфон să ajungă să-și elimine parțial carențele, să înțeleagă relativ corect notele muzicale, să-și formeze un auz muzical, să poată reproduce o melodie, să creeze unele melodii simple și chiar să dirijeze o formație muzicală locală! Copiii cu auz sau văz slab, cărora li s-au asigurat aparate speciale de înlăturare a carențelor ereditare ale analizatorilor - cum sunt ochelarii de vedere sau aparatele de auz, însoțite de sprijin la învățatură al colegilor lor fără carențe, au ajuns să se dezvolte sub aspect intelectual și profesional, asemănător colegilor lor fără carențe ale analizatorilor. Și în cazul carențelor mai grave, cum sunt cele ale handicapărilor senzoriale - surzilor și orbilor, se pot obține ameliorări și dezvoltări pozitive ale dimensiunilor personalității, atunci când se folosesc aparate și îndrumări speciale adecvate, asigurându-li-se posibilități reale de integrare socială corespunzătoare. Și în cazul oligofrenilor se pot obține rezultate satisfăcătoare, aducându-se acești copii la un nivel de 4 clase elementare, uneori și mai mult, ceea ce înseamnă foarte mult, oferindu-le și lor posibilitatea unei minime pregătiri pentru integrarea socială.

2.3.1.3. Potențele (particularitățile) anatomo-fiziologice ale activității nervoase superioare (creierului)

1. Procesele și proprietățile nervoase superioare

Așa cum reiese din cele arătate - dezvoltarea proceselor psihice, aptitudinilor, afec-tivității, trăsăturilor de voință și caracter sunt rezultatul evoluției și interacțiunii dintre genotip și fenotip, omul născându-se cu premisele naturale (anatomo-fiziologice) la nivelul creierului, necesare dezvoltării psihice. În acest context, la nivelul creierului uman (activității nervoase superioare) au loc două procese funda-mentale: a) excitația - proces ce creează condițiile de activitate a creierului și b) inhibiția - care asigură condițiile de diminuare, încetinire a activității cerebrale, de odihnă și refacere a energiei și reluării (continuării) activității creierului. Cele două procese fundamentale ale creierului se manifestă în contextul a trei proprietăți natu-rale înnăscute importante: a) intensitatea (forța); b) mobilitatea și c) echilibrul.

2. Temperamentele și tipurile sale

În funcție de modul de combinare a acestor proprietăți sunt determinate tipurile de comportare ale activității nervoase superioare, strâns legate de relația dintre cele două procese fundamentale - excitația și inhibiția, obiectivate în ceea ce s-au denumit temperamente (latinescul *temperamentum* - amestec necesar de însușiri, ansamblu de însușiri individuale ale omului).

Temperamentul este un ansamblu de însușiri anatomo-fiziologice relativ stabile ale activității creierului uman, care determină și caracterizează activitatea și com-portamentul omului din punct de vedere dinamico-energetic. Temperamentul este condiționat, în mare măsură, de proprietățile generale înnăscute ale activității ner-voase superioare (ale sistemului nervos) - intensitatea (forța), mobilitatea și echilibrul proceselor fundamentale ale creierului - excitația și inhibiția. Printre însușirile care pot determina temperamentele sunt și calitatea reacțiilor de răspuns și a actelor de conduită, rezistență la efort și capacitate de lucru, felul trăirilor emoțional-afective

și a gradului de impresionabilitate, gradul de mobilitate sau imobilitate, încordarea sau relaxarea, iritabilitatea, impulsivitatea sau calmul și stăpânirea de sine, capacitatea de voință sau lipsa de voință manifestate în capacitatea de a lua o decizie, raportul dintre tendința de interiorizare și cea de exteriorizare, de adaptabilitate la situațiile noi etc. Temperamentul joacă un rol important în definirea individualității persoanei, în dinamica evoluției ei cognitiv-afectiv-motorie sau comportamentale, în configurația și dinamica relațiilor interpersonale.

Pe baza experienței și a unor cercetări s-au făcut clasificări ale temperamentelor. În limbajul psihopedagogic sunt cunoscute patru tipuri fundamentale de temperamente. Denumirile acestor temperamente au fost date de medicul grec Hipocrate (sec. V î.e.n.). Aceste temperamente fundamentale sunt: a) melancolic (slab); b) coleric (excitabil, neechilibrat); c) flegmatic (inert) și d) sanguin (echilibrat). Această clasificare este aproximativă, relativă și convențională, dar a fost și este încă operațională.

Tipurile de temperament menționate ar putea avea o relativă puritate numai la naștere. După naștere ele sunt influențate de dezvoltarea anatomo-fiziologică a individului și de agenții de mediu socio-educationali, ducând la existența și manifestarea unor tipuri de temperament intermediare sau mixte. Desigur, temperamentele, având puternică amprenta ereditară, sunt relativ "rezistente" la schimbare, încât sunt și puncte de vedere că ar fi nemodificabile în evoluția ontogenetică. Viața, experiența dezvoltării umane și unele cercetări au arătat însă că pornind de la adevărul că zestrea genetică (biotipul) se modifică de-a lungul generațiilor pe baza acumulărilor ontogenetice (fenotipului), că personalitatea este un rezultat al interacțiunii perspectivei filogenetice (biotipului) cu perspectiva ontogenetică (fenotipul), în mod firesc și temperamentele, sub influența agenților biologici și socio-educationali - îndeosebi, care acționează în cadrul evoluției ontogenetice, sunt supuse, în anumite limite, unei anumite modelări, a unei anumite schimbări, în funcție de intensitatea și calitatea agenților menționați. Prin aceasta se înlătură punctul de vedere al teoriilor fataliste a unor factori și se face loc punctului de vedere al teoriilor optimiste ale educabilității, al posibilității modelării temperamentelor, deci și al personalității, care acordă încredere în puterea transformatoare a condițiilor de mediu social și educație.

În condițiile influențelor socio-educative, care țin seama de însușirile genetice ale temperamentelor, trebuie avut în vedere că temperamentele nu predetermină capacitățile, caracterul și aptitudinile persoanei, ci pe baza aceluiași tip de temperament se pot dezvolta caractere și aptitudini diferite, constituind un ansamblu de condiții interne mediatoare.

3. Caracterizarea temperamentelor și abordarea lor psihopedagogică

a) **Tipul de temperament melancolic (slab)** se caracterizează astfel: ambele procese de excitație și inhibiție sunt lente; sensibilitate și ușoară inhibiție; relativă mobilitate și activitate redusă; neîncredere în forțele proprii; reținere și chiar dezarmare în fața dificultăților; absență, izolare, tristețe sau visare tristă, crispare, teamă etc.

Faptul că este reținut, nu este repezit, pot fi considerate elemente relativ pozitive în anumite situații. Faptul că dezarmează, se izolează, este trist, n-are încredere în forțele proprii, nu se angajează într-o activitate reprezintă elemente negative, ce-i frânează dezvoltarea personalității. Intervenind cu pricepere, măiestrie, tact și multă răbdare, prin relații apropiate de încredere, respect și de ajutor reciproc, antrenându-l treptat în activități constructive, ajutându-l și încurajându-l când învinge unele greutăți, când obține unele succese, cât de mici, punându-l în situația de a coopera cu anumiți colegi etc., este posibil să obțină transformări psihosociale și ast-

fel treptat să capete încredere în forțele sale, să se antreneze în diverse activități etc., obținând elemente noi pozitive pe linia dezvoltării unei personalități complexe, elevate, echilibrate. Cu melancolicii sunt total ineficace și dăunătoare intervențiile brutale, pedepsele, invectivele. La melancolici, laudele, încurajările, rețele, actele subiective și nedrepte (incorecte) față de ei. La melancolici, laudele, încurajările, recompensele, chiar pentru realizări mai mici, au un efect pozitiv, satisfacția oferită de ele sporindu-le încrederea în forțele lor. Desigur nu trebuie să exagerăm, oferindu-le fără acoperiri.

b) Tipul de temperament coleric (excitabil, neechilibrat) se caracterizează astfel: excitația este intensă, iar inhibiția este slabă, ducând la lipsa echilibrului dintre aceste procese; impulsiv, exploziv, agitat, zgomotos, nestăpânit, lipsit de control și discernământ, poate jigni fizic sau moral; surplus de energie, mare mobilitate, îndrăzneală, curaj, spirit de independență, nonconformism etc.

Unele dintre însușiri ca mobilitatea, energia, spiritul de independență, curajul etc. reprezintă și fațete pozitive ale acestui tip de temperament. Unele însușiri ca impulsivitate, nestăpânirea, lipsa de control și discernământ etc., reprezintă fațeta negativă a colericului, care lăsate să se manifeste în condiții vitrege de mediu și educație pot duce la comportamente necivilizate, la acte nechibzuite.

Cunoașterea însușirilor colericului și crearea condițiilor favorabile de mediu și educație pot conduce la ipoteza potrivit căreia însușirile pozitive să-l proiecteze spre o personalitate, profesionalitate și civism elevate, civilizate, demne, încât nu este exclus ca un coleric să meargă pe drumul creației constructive, a talentului și chiar a geniului. În aceleași condiții pozitive de dezvoltare este posibil ca însușirile negative să se diminueze, să se atenueze, unele chiar până aproape de dispariție, făcând loc dezvoltării celor pozitive, ca și apariției unor însușiri noi. Dacă n-am interveni pentru atenuarea însușirilor negative și le-am lăsa să se dezvolte spontan în condițiile vitrege s-ar putea (nu este exclus) ca individul să ajungă un infractor până la ipostaza de criminal. De reținut, el nu se naște criminal, dar potența genetică a impulsivității în condiții vitrege de mediu și educație îl poate proiecta spre acest stadiu nedorit, inuman, animalic.

Desigur, în educarea unui coleric se cer îmbinate controlul și îndrumarea discrete, fermitate și exigență, cu înțelegerea și tactul, ca și sancțiunea cu recompensa - după caz. În nici un caz nu sunt admise sancțiunile brutale, invectivele, intervențiile care i-ar știrbi individualitatea, personalitatea. Căci acestea ar declanșa acțiunea însușirilor negative. Lauda și recompensele se pot acorda și colericului, atunci când el dovedește rezultate mai deosebite. Lipsa lor l-ar face pe coleric să se simtă frustrat și neîndreptățit, situații ce trebuie evitate pentru a nu declanșa însușirile negative.

c) Tipul de temperament flegmatic (inert) se caracterizează astfel: inhibiția este mai puternică decât excitația; are stocată multă energie și capacitate de lucru, dar sunt puțin declanșate, ceea ce îl prezintă ca mobilitate slabă, lent; este capabil să se inhibe, dovedind mare stăpânire de sine și nepăsare, fapt ce-l face inert, imperturbabil, zeflemist, disprețuitor, perfid, fals, rece etc.

Capacitățile de a se inhiba, de a se stăpâni au și fațete pozitive, care l-ar putea feri de acțiuni pripite, neconștiente. Imperturbabilitatea, caracterul inert, zeflemist etc. au fațete negative care îl pot face să nu fie receptiv la anumite solicitări, să supere și să scoată din fire pe cei cu care vine în contact sau să nu se antreneze într-o activitate constructivă, ceea ce ar putea aduce prejudicii proprii persoanei, ca și celor din jur.

Un flegmatic pur care ar putea sta nepăsător în fața unei primejdii (foc, accident etc.), ar putea aduce prejudicii deosebite. Astfel, dacă acesta ar observa că lanțul sau cablul unei macarale ce lucrează deasupra unui grup de muncitori sunt pe punctul de a se rupe, în loc să ia măsuri de protecție ar putea să spună: "să mai așteptăm, să vedem cât rezistă!"; în asemenea situație

catastrofa s-ar produce. Un flegmatic relativ pur, atunci când vrei să-l convingi să se antreneze într-o activitate, s-ar putea să fie nepăsător, să te privească de sus în jos și invers, încât să te scoată din sărite și pentru a evita altercația pleci tu de lângă el și lași totul neschimbat! Dar, intervențiile pline de pricepere și tact, care să antreneze flegmaticul în anumite responsabilități și activități, sub control și îndrumare discrete, îl pot transforma, declanșându-i energiile stocate și inhibate spre comportamente și activități constructive.

d) Tipul de temperament sanguin (echilibrat, dinamic) se caracterizează astfel: excitația și inhibiția sunt într-un raport de echilibru armonios, completându-se și stimulându-se reciproc; forță și capacitate de lucru; rezistență la eforturi; mobilitate, vioiciune, curaj, inițiativă, stăpânire de sine, spirit de discernământ, încredere în forțele proprii, spirit de autocontrol și autoreglaj, spirit deschis, solemn, sincer, degajat, sociabil etc. Este tipul ideal de temperament. Cunoașterea și valorificarea corespunzătoare a însușirilor ce-l caracterizează, în sensul acțiunii cu valoroși agenți socio-educationali conduc la dezvoltarea unei personalități puternice și elevate, capabile să se integreze eficient și să se adapteze la nou, să creeze.

Tipurile de temperament determinate de potențe (însușiri) naturale anatomo-fiziologice au un rol în dezvoltarea personalității, dar nu un caracter fatal și invariabil. Sub influența condițiilor de mediu și educație - aceasta din urmă cu rol dirijor - însușirile pozitive ale temperamentelor pot fi valorificate și dezvoltate, iar însușirile negative pot fi diminuate, frânate, modificate și chiar înlocuite cu unele însușiri noi pozitive. Aceste modificări sunt obiectiv determinate de o calitate (proprietate) a creierului - plasticitatea activității nervoase superioare.

2.3.1.4. Instinctele

(latinescul *instinctus* - conduită înnăscută, instinct)

Instinctele sunt sisteme de acte reflexe necondiționate (înnăscute), care asigură evoluția personalității nemijlocit legată de satisfacerea unor funcții primare (biologice) cum sunt cele de hrană (suptul, plânsul etc.), de apărare (închiderea pleoapelor în fața excesului de lumină, retragerea mâinii în cazul excesului de temperatură - rece sau cald) sau de perpetuare a speciei (relația și actul sexual). Ele reprezintă factorul involuntar de incitare și de impulsuri pentru actualizarea și satisfacerea unor trebuințe biologice. Ele sunt relativ rezistente la schimbare. Instinctele oferă adaptarea copilului la condițiile de mediu, chiar de la naștere.

Pentru ființa umană instinctele nu au însă caracter fatal și invariabil. Ele pot suferi anumite transformări calitative sub influența structurilor psihice superioare, condiționate social-istoric, sub influența condițiilor de mediu și educație, obținându-se treptat comportamente voluntar-conștiente caracteristice personalității.

Sigmund Freud (1856 - 1939), medic și psihiatru austriac, a susținut că instinctele, îndeosebi cele de perpetuare a speciei (instinctul sexual sau libido), au un rol important în dinamica vieții psihice și sociale a omului. "Nevoile biologice - spune Sigmund Freud - condiționează pe cele sociale". Într-adevăr, dacă instinctele sunt lăsate să acționeze spontan și natural, atunci ele determină în mare măsură comportamentul involuntar, inconștient al individului până la stări și comportări animalice. Astfel, nemodelate, instinctele de apărare pot duce la manifestări egoiste, agresive (împete, mușcături, loviri etc.), iar cel sexual poate duce la situația de obsedat sexual, care să se manifeste prin posesiuni, violuri și chiar crime.

Intervenind însă cu pricepere și tact, prin influențe și acțiuni socio-educative voluntar-conștiente, impulsurile biologice primare (instinctele) pot fi relativ stăpânite și canalizate spre direcții și comportamente pozitive, care să contribuie la adaptarea și evoluția superioară conștientă și eficientă a individului, la dezvoltarea unei personalități integrale, elevate, demne și armonioase.

2.3.2. Mediul

(latinescul *medium* - amănunț, condiții înconjurătoare, ambientale)

Mediul reprezintă ansamblul condițiilor înconjurătoare (ambientale) în care omul trăiește, se dezvoltă, acționează (muncește) și creează. Mediul poate avea două componente principale: mediul natural și ecologic și mediul social-global și psihosocial.

2.3.2.1.a. Mediul natural

Cuprinde condițiile de climă, relief, vegetație și faună. Mediul natural are o anumită importanță privind dezvoltarea personalității, de aceea nu trebuie neglijat nici ca factor de existență și nici ca factor ce influențează dezvoltarea omului. Atunci când condițiile naturale de mediu sunt favorabile - ființa umană se dezvoltă normal, fără dificultăți. Când, însă, condițiile naturale de mediu sunt mai puțin favorabile, ele pot crea dificultăți în dezvoltarea omului. Condițiile naturale de mediu pot influența, într-o anumită măsură, caracteristicile psihice și comportamentele omului, creând anumite diferențieri între cei ce trăiesc într-un mediu ecuatorial, temperat sau polar. Ca de exemplu, un individ din mediul mediteranean este relativ mai bonom, mai calm, mai apropiat, poate mai visător, spre deosebire de un alt individ din mediul nordic care poate să se manifeste reținut, mai rece, mai distant etc.

Aceste deosebiri de mediu natural sunt importante, dar nu sunt determinante (hotărâtoare) în dezvoltarea personalității. În anumite limite, omul, pe baza progresului tehnic și al civilizației, poate interveni să modifice unele condiții nefavorabile de mediu natural în favoarea sa: astfel, în ceea ce privește condițiile de climă - când este prea cald, folosește ventilatorul, frigiderul etc., iar când este prea frig introduce pentru încălzire focul, caloriferul etc.; în cazuri de secetă, folosește irigațiile; în cazul lipsei unor elemente de vegetație și faună necesare vieții - intervine cu împăduriri, cu producere de plante și animale noi necesare etc.

Desigur, este dificil de luptat împotriva unor elemente negative catastrofale ale mediului natural, așa cum sunt calamitățile naturale - cutremurele, vulcanii, uraganele și inundațiile sau secetele prelungite, incendiile, invaziile de insecte etc. Dar și în aceste situații omul, beneficiind de progresul științifico-tehnic, de gradul de civilizație nu trebuie să se lase învins, trebuie să găsească soluții de prevenire, atenuare și înlăturare a acestor calamități naturale catastrofale, cum ar fi: aparatură de alarmare-prevenire a apariției lor, îndiguiri, construcții cu calități anti-seismice, irigații etc., precum și soluții și mijloace tehnico-materiale și umane de înlăturare a urmărilor lor, asigurate din timp.

2.3.2.1.b. Mediul ecologic

(grecescul *olkos* - casă, locuință, condiții de viață; *logos* - știință, studiu)

Mediul ecologic este legat într-o măsură importantă de mediul natural. El reprezintă, printre altele, condițiile ce determină interrelațiile dintre organismele vii și me-

diul lor de viață. Mediul ecologic concepe ca mediul de viață să fie pur, nepoluat pentru a asigura condițiile vieții organismelor. Determinat de nevoile sale de trai, omul a adus o serie de modificări mediului natural și a amplificat potențialul acestuia cu valențe artificiale, obiectivate în construcții de uzine, fabrici de tot felul, centrale nucleare etc., precum și de producerea armelor chimice, biologice, atomice etc.

Concomitent cu avantajele aduse omului, intervențiile sale de modificare a mediului au și o serie de consecințe negative, cum sunt deșeurile toxice, chimice, radioactive, organice, emanațiile de gaze, de pulberi etc., care poluează aerul, mediul, punând în pericol viața omului și planetei, a tuturor componentelor mediului natural - apa, aerul, solul, vegetația, fauna etc. viața în general.

În concepția contemporană, mediul ecologic își extinde sfera de cuprindere, incluzând și preocuparea pentru asigurarea condițiilor psihosociale favorabile vieții. Este cunoscut că și în mediul psihosocial poate apare poluarea psihosocială și morală, obiectivându-se în dezordinea socială, în vicierea relațiilor sociale interpersonale (neîncredere, ură, tensiuni sociale etc.) și în vicierea comportamentului oamenilor (violență, infracțiuni etc.).

Concepția ecologică necesită crearea și menținerea unui mediu ecologic favorabil, ferit în cât mai mare măsură de poluare naturală, psihosocială și comportamentală. În acest context, o valoroasă și eficientă educație ecologică trebuie să se încheie cu o valoroasă și eficientă protecție tehnico-materială a mediului. Această protecție presupune realizarea unei game variate de obiective și măsuri care să asigure gospodărirea rațională a resurselor și a mediului, asigurând prin strategii și mijloace tehnico-materiale, prevenirea și combaterea poluării fizice și respectiv prin strategii și mijloace socio-culturale și educaționale prevenirea și combaterea poluării psihosociale și morale, precum și depozitarea și prelucrarea corespunzătoare a deșeurilor. Lipsa de preocupare și economiile rău înțelese vitregesc rezolvările ecologice, ele lovind viața organismelor, a omului în special.

Rezolvarea problemelor ecologice trebuie să fie în atenția tuturor statelor, a unor mișcări și organizații interne și internaționale, așa cum este "Green peace".

23.2.2.a. Mediul social-global și psihosocial

Mediul social global cuprinde ansamblul factorilor istorico-culturali, axiologici, instituționali, de organizare socială de grup etc. în cadrul cărora relațiile sociale-familiale, școlare, de muncă și producție, comerciale, interumane variate, opinia publică etc. au un rol și o putere deosebită în formarea și dezvoltarea personalității.

Pentru dezvoltarea personalității, mediul psihosocial reprezintă componenta cea mai importantă a mediului social-global.

Omul, ca ființă socială (zoon politikon - cum spunea Platon) se dezvoltă, acționează și creează în procesul vieții sociale, în cadrul unor relații sociale profesionale și interumane de muncă, producție și viață. În cadrul acestor relații sociale un rol important în dezvoltarea personalității îl are limbajul, care, dezvoltat, amplificat în condiții școlare și de viață duce la dezvoltarea creierului și în acest context a capacităților psihice (intellectuale, afective, motivaționale, volitive etc.). Zicala populară: "Spune-mi cu cine te însoțești ca să-ți spun cine ești", evidențiază importanța condițiilor de mediu social.

2.3.2.2.b. Mediul psihosocial

Mediul psihosocial este ansamblul de condiții social-spirituale ale persoanelor, cuprinzând relațiile interpersonale, statusurile psihosociale realizate de persoane, idealurile și comportamentele lor colective, modele de comportament proiectate, complexul de norme și valori și procesele psihosociale ce le generează.

Între mediul social global și mediul psihosocial există interacțiuni. În timp ce mediul social global reprezintă un ansamblu de condiții cu caracter pronunțat obiective, mediul psihosocial reprezintă ansamblul de condiții cu caracter pronunțat subiective. În mediul psihosocial în care acționează, indivizii privesc îndeosebi dependențele lor intersubiective, raporturile și procesele interpsihice și de grup. Printre cele mai importante elemente ale mediului psihosocial ce influențează educația menționăm: comunicarea verbală a indivizilor, relațiile lor interindividuale, modelele atitudinale și comportamentale ale educatorilor (părinți, cadre didactice, adulți în general ce au relații interpersonale de viață cu cei în formare etc.).

Relația dintre om și muncă (activitatea școlară, de producție, artistică, științifică etc.), ca o componentă a mediului social, are o finalitate benefică, în condițiile în care însă omul nu este subordonat muncii, ci omul creează munca și nu munca pe el. În contextul în care munca fiecărui om, copil, tânăr sau adult va fi realizată liber și conștient, va fi apreciată corect și îi va oferi posibilitatea unei formări ascendente și unui trai normal, demn și civilizat, omul va munci cu plăcere, căci își va da seama că o face pentru el, pentru familia sa și pentru societatea în care trăiește. Această concepție cere ca în raportul dintre om și muncă, omul să fie agentul principal, căci el este creatorul muncii și nu instrumentul acesteia, munca fiind un instrument pentru om.

În formarea și dezvoltarea personalității trebuie găsite principiile, căile și mijloacele necesare transformării muncii într-un instrument de învățare (pentru tineretul studios) și de producție și creație etc. (pentru omul calificat), care să le ofere plăcere (satisfacție), și care să-i determine, pe bază de înțelegere, să muncească (să învețe, să producă, să creeze) mai mult și mai bun, căci acestea le va spori calitatea vieții, a prosperității. Formarea și dezvoltarea personalității depinde de calitatea mediului social global, a mediului psihosocial îndeosebi.

Condițiile psihosociale favorabile - organizare socială democratică, relații interindividuale și profesionale de viață, de învățatură, de producție etc. demne și civilizate, bazate pe competiție socială, dar și pe cooperare, respect și pe ajutor reciproc, pe aprecierea valorilor și competențelor individuale, pe responsabilitate, spirit de independență și creativitate individuală și de grup etc., asigură formarea și dezvoltarea unor calități valoroase și eficiente ale personalității. Condițiile psihosociale nefavorabile - organizarea socială arbitrară, autoritaristă, cu relații interindividuale și profesionale de viață, de învățatură, de producție etc. bazate pe invidie, lipsă de respect și de ajutor reciproc, pe competiție neloială, pe necinste, pe neîncredere, pe tensiuni sociale, în cadrul cărora acționează viața dezorganizată și comportarea necivilizată, atitudinile și faptele antiumane, infracționale etc. constituie elemente negative grave care stopează formarea personalității, ducând la o evoluție degradantă a ființei umane.

Societatea civilă și liberă românească, în condițiile dezvoltării statului de drept democratic și economiei libere de piață poate și trebuie să diminueze și chiar să înlăture condițiile nefavorabile ale mediului psihosocial și să creeze condiții favorabile de mediu social global, mediu psihosocial și mediu ecologic pentru a asigura dezvoltarea unei personalități integrale, elevate și competente, demne, civilizate și creative.

Mediul, cu toate componentele sale, nu este un factor fatal și invariabil în evoluția umană. Condițiile de mediu și culturale (educaționale) pot fi modificate în direcția trans-

formării lor în condiții adecvate și favorabile modelării în direcții constructive elevate și eficiente a personalității. Mediul poate, prin modificările ce le produce individului în perspectiva ontogenetică (fenotipul), să contribuie în decursul generațiilor, deci în perspectiva filogenetică (biotipul) la modificarea în bine sau în rău a informației genetice (a eredității).

2.3.3. Educația

Educația este cel de-al treilea factor al dezvoltării personalității. Definiția, caracteristicile, funcțiile și rolul educației au fost prezentate pe larg în capitolul I al lucrării.

Educația reprezintă unul din factorii care, în contextul teoriei triplei determinări, își aduce o contribuție specifică importantă la formarea și dezvoltarea personalității, în interacțiune cu ceilalți doi factori - ereditatea și mediul. Datorită calităților, funcțiilor și caracteristicilor ei, printre care subliniem caracterul organizat, conștient, intenționat, cu un conținut selectat și îndrumat de specialiști anume formați și selectați pentru instrucție și educație, educația, fără a diminua cu nimic rolul celor doi factori cu care se intercondiționează, are un rol îndrumător în interacțiunea factorilor dezvoltării personalității.

Interacțiunea celor trei factori și rolul îndrumător al educației pot fi reprezentate grafic (fig. 2) și formalizate sintetic:

$$P \supseteq E_r \cap M \cap \vec{E}$$

în care: P - personalitate;
E_r - ereditate;
M - mediu și

\vec{E} - educație cu rol îndrumător.

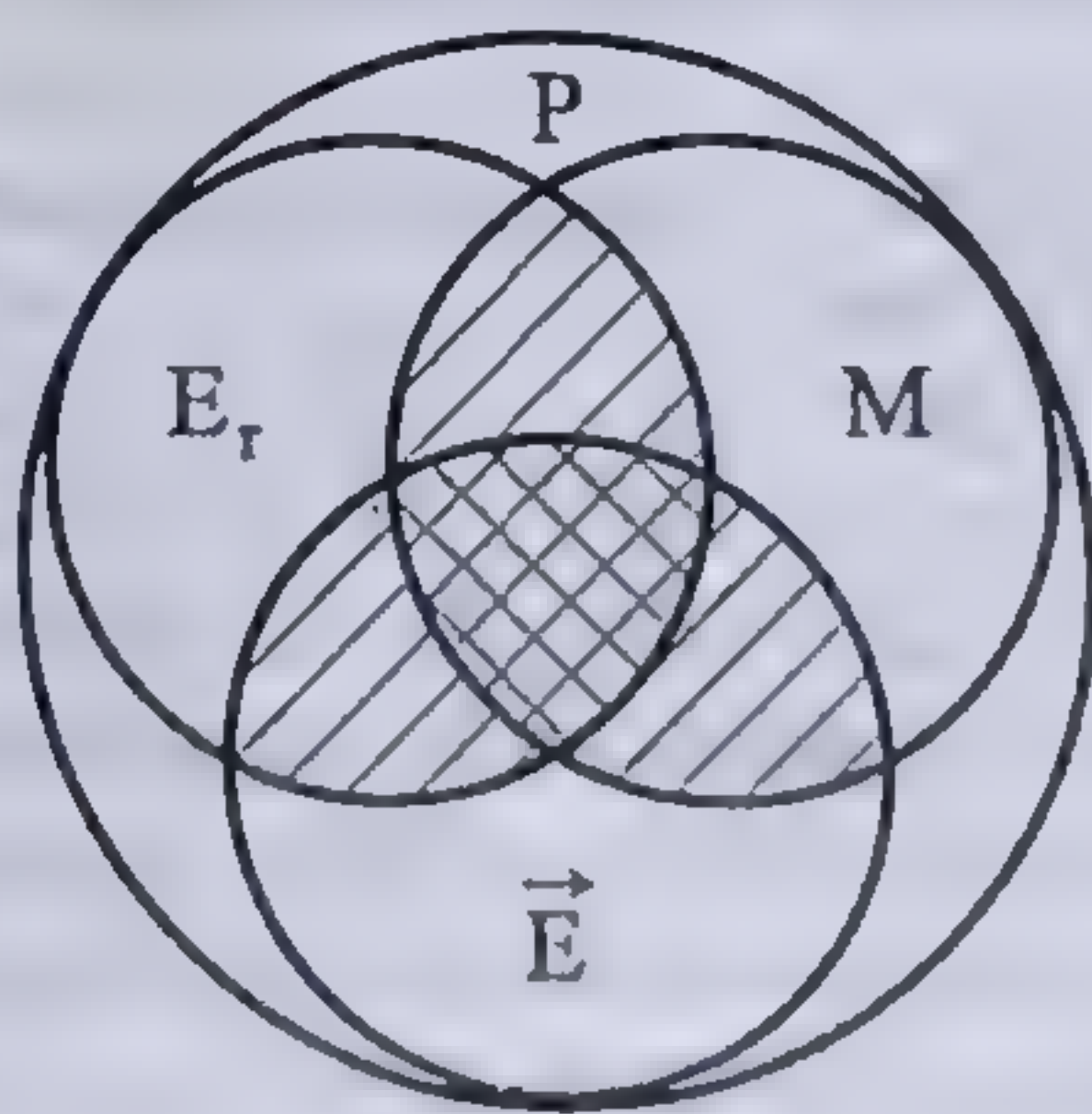


Fig. 2

3. Stadiile dezvoltării ontogenetice a personalității.

Particularitățile de vârstă și individuale Implicațiile lor psihopedagogice

3.1. Dezvoltarea stadială a personalității

3.1.1. *Conceptul de stadii ale dezvoltării personalității*

Așa cum s-a arătat la abordarea teoriei educabilității, dezvoltarea personalității se bazează pe legea automișcării universale, care susține că evoluția ființei umane se realizează în contextul unor modificări stadiale, a unei periodizări pe etape ireversibile. Astfel, **dezvoltarea personalității se manifestă ca un proces stadial dinamic, ca o succesiune de faze relativ distincte, dar și în interacțiune, cu caracter progresiv sistematic.**

Stadiile sau fazele dezvoltării personalității sunt denumite și etape de vârstă.

3.1.2. *Teorii ale dezvoltării stadiale ale personalității*

Istoria pedagogiei și psihologiei a cunoscut diverse teorii privind dezvoltarea stadială a personalității. Printre acestea se pot menționa:

3.1.2.1. Teoria interpersonală sau a relațiilor interpersonale susținută de H. S. Sullivan în lucrarea sa: "An interpersonal Theory of psychiatry", New York, Norton, 1953. El a susținut că relațiile dintre persoane (relațiile interpersonale) sunt generatoare de particularități noi, relativ asemănătoare între indivizii grupului din aceeași etapă de vârstă. În funcție de caracterul relațiilor interpersonale și ale vârstei cronologice, el a stabilit următoarele etape de vârstă: **primul an de viață; copilăria; preadolescența; adolescența târzie și vârsta adultă sau maturitatea.** El susține că profilul fiecărei etape de vârstă este influențat de interacțiunea factorilor biologici și a factorilor socioeducaționali, primii având o pondere mai mare la vârstele mici, iar ceilalți având o pondere mai mare în etapele mai mari de vârstă.

3.1.2.2. Teoria psihosocială a ego-ului (a individualității) susținută de E. Erikson în lucrarea sa "Childhood and Society", New York, Norton, 1950, teorie abordată în spiritul psihanalizei clasice. El susține influența deosebită a factorilor interni, care însă intră în relație cu factorii de mediu culturali și educaționali, determinând anumite particularități specifice și rela-

tiv comune persoanelor din aceeași etapă de vârstă. El susține că fiecare etapă de vârstă se caracterizează printr-o anumită criză, care se rezolvă prin trecerea la o altă etapă de vârstă. El remarcă următoarele etape de vârstă: vârsta sugarului; prima copilărie; vârsta școlară mică; vârsta de liceu; tinerețea; maturitatea; maturitatea târzie și bătrânețea.

3.1.2.3. Teoria dezvoltării cognitive a personalității, susținută de Jean Piaget în lucrarea "Psihologia inteligenței". Această teorie arată că personalitatea parcurge anumite stadii operaționale de natură cognitivă (de cunoaștere), astfel: stadiul inteligenței sensorio-motorie: 0 - 2 ani; stadiul operațiilor concrete: 2 - 11 ani; stadiul operațiilor formale (logice): 11 - 19 ani și stadiul operațiilor profesionalizării: după 19 ani. J. Piaget susține că adolescentul (11 - 19 ani) se caracterizează prin a parcurge demersul cognitiv de la adevăruri verificate spre formularea de ipoteze și perspective ipotetice, trecând printr-o afectivitate însoțită de idealuri umaniste, dar și printr-o stare de egocentrism, aceasta din urmă determinată de încrederea nelimitată, exaltată în capacitățile proprii de gândire și acțiune; în adolescența târzie (după 19 ani), tânărul realizează trecerea de la exaltare la "realismul" etic, operațiile de profesionalizare, prin caracterul lor social-realist, determinând această caracteristică.

3.1.3. Criterii și modele de periodizare a etapelor de vârstă

3.1.3.1. Periodizări întâlnite în istoria pedagogiei

În funcție de evoluția fizică, de evoluția psihică și de evoluția prin educație s-au stabilit următoarele tipuri de vârstă: **vârsta cronologică**, după criteriul evoluției biologice; **vârsta mentală**, după criteriul evoluției psihice și **vârsta școlară** (instructiv-educativă), după criteriul evoluției învățării.

În funcție de aceste tipuri de vârstă anumite personalități filosofice sau pedagogice au stabilit stadiile de dezvoltare a personalității, existând diferențieri de durată a etapelor și a caracteristicilor acestora. Printre cei ce au abordat problema periodizării vârstelor menționăm: Aristotel a susținut că etapele de vârstă au structuri și trăsături de vârstă, relativ asemănătoare, cu o durată de 7 ani fiecare; J. A. Comenius - a susținut că durata fiecărei etape este de 6 ani; J. J. Rousseau - a susținut durate inegale ale etapelor de vârstă astfel: 0 - 12 ani etapa dezvoltării fizice; 12 - 15 ani etapa educației morale; 15 - 20 ani etapa educației profesionale etc. Această etapizare corespunde numai parțial evoluției ființei umane, în sensul că anumite dimensiuni ale personalității se formează mai mult în anumite perioade, dar nu este mai puțin adevărat, că elemente ale majorității dimensiunilor personalității se formează în toate etapele de vârstă, cu excepția relativă în ceea ce privește profesionalizarea, care se accentuează începând cu adolescența, adolescența târzie sau tinerețea; **Dimitrie Cantemir**, marele cărturar român (1673 - 1723) în lucrarea sa "Divanul sau Gâlceava înțeleptului cu lumea" face o interesantă periodizare a vârstelor, folosind suplimentar pentru delimitarea lor și denumiri metaforice, derivate din evoluția plantelor, astfel: - pruncia sau floarea vieții; - copilăria sau legarea florii; - catarigia (ceea ce astăzi se numește pubertatea) sau împânguirea; - voinicia sau coacerea poamei; - bătrânețea sau culegerea fructelor; - căruntețea (încărunțirea) sau "începerea lăncezirii" și bătrânețea sau "de tot putreguinea vieții". Desigur, ultimele două etape de vârstă se caracterizează printr-o diminuare a posibilităților fizice și spirituale, dar nu este recomandabil să folosim comparațiile metaforice făcute de D.

Cantemir, fiindcă ele ar putea nemulțumi persoanele ajunse în una din ultimele două etape de vârstă.

3.1.3.2. Periodizări de vârstă în concepția contemporană

În urma generalizării experienței didactice pozitive și a rezultatelor unor cercetări multidisciplinare (psihologice, pedagogice, biologice, medicale, sociologice, ergonomice etc.) s-au conturat grupele și perioadele (etapele) de vârstă (3 grupe și 9 etape de vârstă) astfel:

A. Grupa vârstelor premergătoare școlarității (de la naștere la 6 sau 7 ani):

1. **Pruncia** sau vârsta sugarului: de la naștere la 1 an;
2. **Copilăria antepreșcolară**: 1 - 3 ani;
3. **Copilăria preșcolară**: 3 - 6(7) ani.

B. Grupa vârstelor școlare: 6(7) - 18(19) ani:

4. **Prepubertatea** (vârsta școlară mică), corespunzătoare școlii primare, clasele I - IV; 6(7) - 10(11) ani.
5. **Pubertatea** (preadolescența, adolescența timpurie sau vârsta școlară mijlocie), corespunzătoare gimnaziului, clasele V - VIII; 10(11) - 14(15) ani.
6. **Adolescența** (tinerețea timpurie sau vârsta școlară mare), corespunzătoare liceului, clasele IX-XII sau școlii profesionale: 14(15) - 18(19) ani.

C. Grupa vârstelor adulte: 18(19) ani - înainte.

7. **Tinerețea**: 18(19) - 23(24) ani sub raport fiziologic și 28(30) ani sub raport spiritual, vârsta corespunzătoare învățământului superior, învățământului postliceal și activității social-utile și creative.
8. **Maturitatea**: 23(24) sau 28(30) ani până la pensie: 57 ani (femei) și 62 (bărbați), vârsta corespunzătoare vieții active, social-utile și creatoare. În unele domenii de activitate: 65 ani femeile și 70 ani bărbații.
9. **Bătrânețea**: de la pensie (57 femei și 62 bărbați) - înainte (vârsta medie: bărbați: 69 - 70 ani și femei: 72 - 73 ani); desigur această vârstă poate ajunge la mai mulți ani: 90, 100, 110 și chiar mai mult ("monumente ale naturii").

3.1.3.3. Interacțiunea dintre etapele de vârstă

Între vârste există o anumită interacțiune, manifestându-se anumite fenomene firești, cum sunt: unele trăsături ale etapei ulterioare de vârstă se dezvoltă în vârsta anterioară, după cum există situații ca unele particularități ale etapei de vârstă ale unor persoane să apară mai târziu, în vârsta ulterioară; există fenomene de precocitate la ambele sexe cu 1 - 2 ani și în mod excepțional și de mai mulți ani; fetele se dezvoltă în general cu 1 - 2 ani înaintea băieților, devans care însă se diminuează în jurul vârstei de 20(21) de ani.

3.1.3.4. Definițiile și caracterizarea particularităților de vârstă și individuale

a) Conceptul de particularități de vârstă. Ele sunt structurile și trăsăturile anatomofiziologice, psihice și acționale (comportamentale), relativ comune (asemănătoare), care caracterizează persoanele din aceeași etapă de vârstă, ca urmare a influențelor relativ asemănătoare de mediu și educație.

Particularitățile de vârstă pot fi definite astfel ca: un nivel relativ asemănător de dezvoltare fizică; un nivel relativ asemănător de a gândi și de a simți și un nivel relativ asemănător de a acționa și comporta.

b) Conceptul de particularități individuale. Particularitățile individuale sunt structurile și trăsăturile anatomofiziologice, psihice și acționale (comportamentale) care deosebesc persoanele (indivizii) unele de altele, fie că sunt din aceeași categorie de vârstă sau de vârste diferite.

Acad. prof. Vasile Pavelcu, în lucrarea "Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității" delimitează astfel cele două grupe de particularități: "fiecare dintre noi ne asemănăm cu toți" (particularitățile de vârstă), "și, în același timp, nu ne asemănăm cu nimeni" (particularitățile individuale).

3.1.3.5. Caracteristici generale ale particularităților de vârstă

a) Particularitățile anatomofiziologice au o evoluție mai precisă și mai previzibilă în cadrul cronologiei vârstelor, așa cum se constată la însușirile: volum, înălțime, greutate, osificare, glandele cu secreție internă etc., desigur în situația existenței unor condiții normale ale dezvoltării fizice.

b) Particularitățile psihice și acționale (comportamentale) au o evoluție mai variabilă, mai mobilă, nivelul și calitatea lor depinzând într-o măsură importantă de influența activă a unor condiții favorabile socio-culturale și educaționale.

c) În situația existenței unor condiții relativ asemănătoare de natură biologică și de influențe psihosocio-culturale și educaționale, nivelul și calitatea dezvoltării particularităților de vârstă ale persoanelor din aceeași etapă de vârstă sunt relativ comune (asemănătoare).

d) Atunci când nu mai acționează condiții relativ egale, îndeosebi, de natură socio-culturală și educațională, în mod firesc particularitățile de vârstă de natură psihică și acționale (comportamentale) se dezvoltă inegal ca nivel și calitate la persoanele din aceeași grupă de vârstă.

e) Ca urmare a influențelor biologice și a celor socio-culturale și educaționale deosebite pot (și apar) persoane precoce ("minune"), persoane supradotate, la care nivelul și calitatea particularităților de vârstă sunt superioare majorității persoanelor din aceeași etapă de vârstă.

f) Comanda socială cere un standard ridicat și favorabil de influențare socio-culturală și educațională pentru toate persoanele din aceeași etapă de vârstă: în același timp, ea cere să acordăm o atenție deosebită persoanelor precocce, a celor supradotate, deoarece dezvoltarea lor, în concordanță cu potențialul lor deosebit, va crea fondul de aur al unor viitoare performanțe, ale creativității într-un domeniu sau altul, calități certe ale progresului.

g) Stimulând persoanele precocce, supradotate ce s-au dezvoltat în mod firesc, nu este bine să forțăm acțiunile noastre spre a ajunge cu orice preț la persoane "precocce", supradotate! În scopul obținerii cu orice preț a "precocității, a supradotării", ar putea să apară consecințe nefavorabile asupra evoluției persoanei, în sensul șubrezirii sănătății și afectării negative a proceselor și stărilor psihice, care în mod cert vor necesita tratamente medicale și psihiatrice, uneori reușind doar parțial înlăturarea consecințelor suprasolicitării, mai ales sub raport psihic. Este bine ca acțiunile de dezvoltare a particularităților de vârstă să se facă normal, în conformitate cu cerințele fiecărei etape de vârstă, desigur exceptând cazurile reale de precocitate, de supradotare, care trebuie tratate diferențiat de cazurile marii majorități a persoanelor din aceeași etapă de vârstă.

h) Există puncte de vedere că 50% dintre particularitățile psihice își au baza de formare, îndeosebi cantitativă, în primii 4 - 6 ani de viață, 30% între 4 - 9 ani, iar 20% între 8 - 18 ani. Desigur această periodizare și aceste procente pot fi discutabile, ele fiind în funcție de calitatea biologică și de calitatea influențelor socio-culturale și educaționale. Ceea ce este de reținut este faptul important că procesele psihice se dezvoltă în mod obiectiv din cele mai fragede vârste, aceasta necesitând atenția ce trebuie să o acordăm dezvoltării psihice a copiilor de la vârstele mici.

i) Psihologia și pedagogia contemporană, apreciază că anumite procese psihice, îndeosebi cele care stau la baza dezvoltării capacităților cognitive (de cunoaștere, intelectuale), se pot obiectiva fie sub formă de capacități executive, fie sub formă creative, datorită calității instrucției și a modului de predare-învățare. Capacitățile intelectuale executive sunt mai mult rezultatul învățării pe bază de înțelegere și memorizare după model (modelul profesorului, modelul cărții etc.); ele se dezvoltă progresiv, însă, până la o anumită limită, formând oameni pregătiți pentru a fi mai mult buni executanți. În același context, capacitățile cognitive creative sunt mai mult rezultatul învățării personale, independente, euristice, asigurându-se o dezvoltare intelectuală deschisă, liberă, care antrenează atât învățarea după model, dar trecută prin filtrul gândirii proprii, cât și învățarea liberă, independentă, euristică, în concordanță cu aptitudinile și interesele copiilor, care are ca finalitate formarea unor oameni pregătiți, dar și creativi.

Cele două ipostaze ale dezvoltării capacităților cognitive depind atât de înzestrarea biologică și de aptitudini, cât și de calitatea influențelor instrucției, de specificul predării-învățării. Desigur, societatea are nevoie de specialiști pregătiți ca buni executanți, care să producă bunuri materiale, spirituale și servicii. Ea are însă nevoie foarte mare și de specialiști pregătiți, creativi, capabili să asigure progresul continuu la înalte cote de performanță, noutate și originalitate creativă. Școala de toate gradele va trebui să îmbine în mod dinamic și armonios predarea-învățarea după model, cu cea euristică, dinamizând cât mai mult dezvoltarea capacităților cognitive creative ale viitorilor specialiști.

3.2. Particularitățile de vârstă ale copiilor de vârste mici - preșcolară, prepubertate și pubertate (preadolescență) 3-14(15) ani și implicațiile psihopedagogice

3.2.1. Particularitățile anatomofiziologice

Printre cele mai importante menționăm:

a) Vârstele mici până la pubertate inclusiv se caracterizează printr-o dezvoltare fizică progresivă intensă.

b) Cu toată dezvoltarea fizică continuă și intensă, cu excepția glandelor cu secreție internă, restul sistemelor organismelor cunoaște îndeosebi o dezvoltare cantitativă, prezentând limite sub raport calitativ, astfel:

- **Creierul**, care reprezintă sistemul nervos central, cunoaște dezvoltarea puternică, asigurându-se mielinizarea neuronilor (fibrelor nervoase) și creșterea în greutate apropiată de cea a adulților, astfel că în timp ce la vârsta de 3-6 ani are 1.100 g, la vârsta de 12 ani ajunge la circa 1.400 g. De reținut însă faptul că deși creierul la vârstele mici are mare plasticitate și mare putere de receptivitate, sub raport structural și informațional are o evoluție limitată, nedezvoltându-se corespunzător sub raport fiziologic centrele memoriei, înțelegerii, imaginației etc.

- **Sistemul muscular** ajunge la o importantă dezvoltare, dar prezintă însă limite, forța sa fiind încă mică.

- **Sistemul osos** ajunge la pubertate la o dezvoltare puternică sub raport cantitativ, puberul fiind aproape de înălțimea adultului, dar el este insuficient solidificat.

- **Volumul inimii și plămânilor** este încă limitat dezvoltat și abia la pubertate se constată o creștere bruscă, de circa două ori, care favorizează circulația mai rapidă și mai intensă a sângelui; sistemul circulatoriu, datorită menținerii diametrului mic al vaselor sanguine, micșorează circulația sângelui, astfel că și la pubertate se simte încă lipsa de sânge în creier.

Datorită dezvoltării brusce a glandelor cu secreție internă, a celor sexuale îndeosebi, care la pubertate ajung la maturizare, apar și se manifestă o serie de fenomene secundare cum sunt: durerile de cap, amețelile, palpitațiile, stările de oboseală, schimbările de dispoziție și fenomenele cunoscute - menstruația, la fete, și poluția, la băieți.

Deși pe ansamblu există o dezvoltare intensă și continuă, la vârstele mici există în acest cadru și **diferențieri de dezvoltare la băieți și fete**, astfel: fetele, în general, au o dezvoltare mai armonioasă și mai echilibrată a sistemelor organismului, în timp ce băieții au o dezvoltare mai disproporționată a unor sisteme ale organismului, evidențiindu-se în acest context: mâinile sunt mai lungi decât volumul corpului, ceea ce îi face să pară "deșirați" etc.; băieții, în general, în cifre absolute, întrec dezvoltarea fetelor la anumite sisteme ale organismului, cum sunt înălțimea, greutatea etc. desigur, există și excepții de la regulă, în sensul că există și fete care se dezvoltă puternic în greutate și înălțime.

3.2.2. *Implicații psihopedagogice privind dezvoltarea fiziologică la vârstele mici*

Printre acestea pot fi remarcate:

a) **Asigurarea unei alimentații bogate și variate care să satisfacă cerințele dezvoltării fizice** continue și intense, a tuturor sistemelor organismului, evitându-se cu desăvârșire băuturile alcoolice, care datorită "crudității" pot afecta grav fizic și psihic individualitatea copilului și îndeosebi cea legată de creier.

b) **Asigurarea unui regim de viață și activitate (școlară și extrașcolară) rațional și echilibrat**, evitându-se suprasolicitările (supraîncărcarea).

c) **În cadrul regimului de viață să se asigure somnul suficient** - factor al dezvoltării și refacerii fizice, acesta fiind stabilit în funcție de vârstă, astfel: 10 - 11 ore de somn până la vârsta de 10 ani; 9 - 10 ore de somn până la vârsta de 15 - 18 ani; circa 8 ore de somn după 18 ani. Pentru copiii de vârstă până la 14 - 15 ani se pot programa și 1 - 2 ore de somn în timpul zilei, mai ales după activitățile școlare.

d) **La vârstele mici, datorită "crudității" organismului, a lipsei anticorpilor față de anumiți agenți "agresivi", a necunoașterii mijloacelor de a "lupta" cu ei, copiii pot să se îmbolnăvească cu ușurință.** În acest context, adulții trebuie să prevină îmbolnăvirile copiilor, iar dacă au apărut bolile, acestea să fie imediat tratate, în condiții științifice, cu ajutorul personalului medical.

e) **În cadrul regimului de muncă și viață trebuie cerut copiilor să-și asigure o poziție verticală a corpului**, pentru a înlătura deformarea sistemului osos, așa cum ar fi curbarea coloanei vertebrale.

f) **O condiție esențială a reușitei în dezvoltarea fiziologică normală, fără traume și alte consecințe negative, constă în conștientizarea treptată a copiilor asupra particularităților lor fiziologice, asupra limitelor acestora**, pentru ca ei înșiși să contribuie la prevenirea consecințelor negative ale dezvoltării lor. Totodată, această conștientizare trebuie să-i facă să înțeleagă că anumite salturi brusce în dezvoltare, ca dezvoltarea fizică cantitativă apropiată de adulți, nu sunt suficiente pentru a se considera adulți. Ei trebuie să înțeleagă că numai după ce se vor împlini dezvoltările cantitative și calitative, numai după aceea pot să se manifeste ca adulți, dar și aceasta în limite rezonabile, având în vedere că experiența adultului se câștigă în timp și prin activitate.

3.2.3. *Particularitățile psihice și acționale (comportamentale) ale copiilor de vârste mici (preșcolare până la pubertate inclusiv) și implicațiile lor psihopedagogice*

Concomitent cu dezvoltarea anatomofiziologică, cu evoluția ascendentă structural-funcțională a creierului îndeosebi, se dezvoltă și particularitățile psihice și acționale ale copiilor.

Desigur, nivelul și calitatea particularităților psihice și acționale sunt determinate în măsură importantă de influența agenților socio-educationali - viața și educația din familie, viața și educația preșcolară, viața și educația școlară îndeosebi. Un rol important îl au și influențele factorilor extrafamiliali și extrașcolari - mass media și alți factori educativi.

În acest context, se vor analiza selectiv caracteristicile proceselor cognitive, ale proceselor afective, volitive și acționale (comportamentale), concomitent cu implicațiile lor psihopedagogice.

3.2.3.1. Particularități ale proceselor cognitive la vârste mici

a) **Atenția (procesul psihic de orientare și concentrare a componentelor psihofiziologice):** trece treptat de la forma involuntară spre cea voluntară, de la cea puțin stabilă spre cea stabilă; aceasta necesită ca durata activităților să fie adaptată corespunzător, iar când atenția slăbește în cadrul perioadei de activitate este necesar să se intervină pentru menținerea sau restabilirea atenției, prin modalități corespunzătoare: anumite mișcări la cei mici, pauze mai dese, predarea activă, interesantă etc.

b) **Memoria (procesul de stocare și reproducere a informațiilor etc.):** dovedește mare plasticitate, receptivitate, datorită stocului redus de informații; la vârstele mici, îndeosebi între 13 - 15 ani acționează relativ puternic memoria auditivă, în timp ce memoria vizuală este prezentă până la vârstă adultă; trece treptat de la memoria mecanică (pe de rost) la memoria logică (pe bază de înțelegere); sunt necesare eforturi pedagogice de explicitare și argumentare corespunzătoare pentru asigurarea accesibilității, a înțelegerii celor memorate.

c) **Gândirea (capacitatea de reflectare indirectă, abstractizată și generalizată a notelor esențiale ale realității prin intermediul noțiunilor, judecăților și raționamentelor):** are o pondere mare gândirea concretă (copiii gândesc și acționează prin concret, fără evidențierea elementelor abstracte - noțiuni, idei, principii etc.); este posibilă și necesară trecerea treptată de la gândirea concretă la gândirea abstractă, logică; pentru demersul corelării gândirii concrete cu gândirea abstractă este necesar să se îmbine în predare-învățare materialul didactic intuitiv cu mijloacele logico-matematice; aceasta necesită pregătirea copiilor pentru formarea, înțelegerea și operarea cu noțiunile, judecățile și raționamentele, astfel că la pubertate să fie tot mai prezentă gândirea logică.

d) **Imaginația (capacitatea de creare a unor imagini, idei, soluții etc. noi):** copiii mici manifestă o imaginație vie și fantastică (ireală); ei visează (își închipuie) orice; ei se văd ingineri, aviatori, medici, cosmonauți, artiști etc., fără să-și dea seama dacă au posibilități de realizare; este necesar să le stimulăm cât mai mult imaginația, la început fantastică, treptat ea să devină realist-fantastică, iar la pubertate să ajungă la o imaginație cu o doză importantă de realism, adică să o îmbine cu elementele raționale (de gândire) în ceea ce privește atât posibilitățile individuale, cât și cele sociale de realizare.

Educația contemporană trebuie să educe o imaginație pentru satisfacerea cerințelor științifico-practice imediate, dar mai ales pentru cerințele științifico-practice de perspectivă, dezvoltând disponibilitatea și cutezanța creativă maximă, chiar și fantastice. "Fantasticul - spune Teilhard de Chardin - s-ar putea să aibă o șansă de a deveni cel mai real". Desigur, este vorba de un fantastic nu doar ilustrativ, ci de unul dramatic și afectiv, cu încărcătură esențială de adevăr și filosofie - spune Teilhard de Chardin (vezi: "Mankind 2000", "Omenirea în anul 2000", de Jungk și Galtung).

e) **Marca curiozitate (dorința și nevoia de a afla și a înțelege):** datorită stocului relativ redus de informații și a dezvoltării limitate a capacităților intelectuale, **copiii mici se caracterizează prin mare curiozitate de cunoaștere (intelectuală), prin "sete" de a afla și a ști cât mai multe.** Întrebările de genul: ce este aceasta?; de ce este așa?; dar de ce este așa?; și mai cum? etc., sunt cerințe cognitive firești ale copiilor de vârste mici. Este necesar să le satisfacem curiozitatea, să le răspundem la întrebări, oferindu-le explicațiile și argumentele după puterea lor de înțelegere. Desigur, nu avem posibilitatea ca să le oferim explicații ca să le înțeleagă pe toate, în profunzime și extensiune. Este necesar să evităm răspunsurile și explicațiile false. Putem folosi anumite metafore, care-i satisfac la o anumită vârstă, dar trebuie să avem grijă să revenim cu răspunsurile și explicațiile, atunci când s-au produs noi calități ale dezvoltării intelectuale, pentru ale da răspunsurile științifico-realiste. De exemplu, la întrebările cine l-a adus pe el sau pe fratele (sora) lui? La vârstele mici îi putem da răspunsul că l-a adus barza! La prepubertate și pubertate, însă, trebuie (și poate) să ajungă la înțelegerea relativ corectă a apariției lui ca ființă umană. Dacă nu o facem s-ar putea să rămână cu impresia că i-am mințit sau că suntem nepricepuți!

f) **Spirit de imitație (capacitatea de a reproduce întocmai anumite modele cognitive, comportamentale etc.):** la vârstele mici se manifestă o puternică capacitate de imitație; imită actele celor mari (văzute, auzite etc.) fără discernământ, dorind, în fapt, să fie la "înălțimea" celor mari; dacă-i întrebăm de ce au procedat așa (mai ales în cazul unor comportamente necorespunzătoare), răspund invariabil: așa a făcut (a zis etc.) mama, tata, bunica, bunicul, vecinul, medicul etc.; de aici necesitatea de a le oferi modele pozitive (bune, frumoase, corecte, civilizate), căci imitându-le vor deveni reflexe pozitive de comportament, ferindu-ne să le oferim "modele" negative; în cazul în care, fără voia noastră s-au întâlnit cu "modele" negative, să încercăm să le explicăm nocivitatea acestora în dezvoltarea individualității lor, a comportamentului lor; modelele de orice fel lasă urme adânci în dezvoltarea și comportamentul copiilor, uneori pentru toată viața, așa cum sunt modelele "celor 7 ani de-acasă"; să nu ne bazăm pe faptul că ei nu pricep, nu înțeleg și astfel ne putem manifesta oricum! Nu înțeleg, dar înregistrează și când nu te aștepți le implică în comportamentul lor. Neglijând caracteristica de imitație a copiilor de vârste mici putem să ne întâlnim cu surprize neplăcute în viața și activitatea lor.

g) **Motivele-motivația (mobiluri sau stimuli interni și externi care susțin îndeplinirea unor trebuințe, acțiuni, fapte).** La vârstele mici acționează mai mult motivele extrinseci (exterioare), cum sunt notele, recompensele morale și materiale. Este necesar ca ele să fie corecte, să fie date pe merit, evitându-le condiționarea de către copii a prieteniei lor, ele acordându-se numai ca urmare a faptelor lor. Totodată, este necesar să se dezvolte și conștientizeze treptat și motivele interioare, cum ar fi setea de cunoaștere,

dragostea și pasiunea pentru învățatură (motivația învățării) etc., deoarece acestea îi vor conferi valențe superioare evoluției lui psihice.

h) Procesele afective (simțirile și trăirile sufletești). Se caracterizează prin simțiri, trăiri și sensibilități sufletești vii și puternice, prin ceea ce numim tonus afectiv. Pe copiii mici totul îi impresionează, îi entuziasmează, îi bucură - dacă stimulii cu care vin în contact sunt pozitivi, sau îi întristează, îi supără - dacă stimulii sunt negativi. Ei sunt puri (curați) sufletește, ei sunt sinceri și cred în cei mai mari decât ei. De aceea, cei mari, educatorii, părinții etc., trebuie să nu-i tensioneze negativ, să nu-i dezamăgească, preocupându-se să le creeze stări care să le ofere posibilitatea unor simțiri și trăiri sufletești pozitive, optimiste, asigurându-le treptat trecerea de la emoții, la trăiri sufletești superioare, sub formă de sentimente de prietenie, de dragoste față de părinți, colegi, față de învățatură, față de patrie etc.

i) Procesele acționale (comportamentale). Se caracterizează printr-o intensă nevoie de mișcare, de acțiune, datorită procesului intens de dezvoltare fizică, de necesitatea consumului de energie și de forță ce se acumulează.

Copiii aleargă, strigă, se joacă cu mingea, aruncă diverse obiecte etc., fiind tentați să sară garduri, obstacole etc., fără să-și dea seama de pericol, de faptul că pot deranja pe alții. Mișcările, acțiunile copiilor au o doză importantă de involuntariat, lipsindu-le spiritul de discernământ și analiza motivelor ce declanșează faptele lor. Este necesar să le creăm condiții favorabile pentru ca să-și consume surplusurile de energie și forța ce le rămân la dispoziție (în cazul când sunt școlari), înlăturând situațiile de accidente și de poluare sonoră etc. a celor din jur, conștientizându-i treptat să-și folosească acest surplus de energie pentru diverse scopuri: învățatură, jocuri didactice, sport, odihnă activă etc., în spații organizate, ca terenurile de sport, sălile de gimnastică etc.

j) Pubertatea, prin particularitățile ei, este etapa propice realizării corespunzătoare a orientării școlare și profesionale a copiilor. Aceasta presupune cunoașterea multidimensională a copiilor, autoconștientizarea lor și a părinților despre posibilitățile lor reale, cât și încunoaștințarea lor despre posibilitățile reale actuale și de perspectivă ale societății pentru ocuparea forței de muncă și a specialiștilor. În acest context, se preconizează ca la absolvirea gimnaziului, copiii să dorească (să aspire) spre o anumită școală sau profesie, analizându-și bine posibilitățile, cât și faptul că posibilitățile (aptitudinile) lor au caracter polivalent. Ca atare să aspire spre școala și profesia unde s-ar putea să aibă reușită.

Vârstele mici și îndeosebi vârsta pubertății, în condițiile unor erori de educație, a unei educații necorespunzătoare, pot declanșa (genera) unele trăsături și manifestări negative așa cum este egocentrismul (ego - eu), care-l fac pe copil să dorească, să creadă că totul se învâрте în jurul său (el fiind centrul tuturor atențiilor), neglijând pe toți cei din jur. Se pare că egocentrismul este determinat de nevoia de a se adapta la mediu, de a-și satisface unele trebuințe, cum este cea de hrană sau de apărare. În mod inconștient copilul le poate "exploata", exagera! Dacă i s-ar satisface trebuințele la nivel exagerat, copilul ar ajunge un "mic tiran", care i-ar "tortura" pe cei din jur, ceea ce ar conduce la faptul că personalitatea sa s-ar degrada continuu. Este necesar să se satisfacă cerințele fiziologice și spirituale firești ale copiilor, pentru a le asigura o dezvoltare

elevată și demnă a personalității. Nu trebuie însă să li se satisfacă cerințele exagerate, capriciile etc.

La vârstele mici și la pubertate **îndeosebi**, din aceleași considerente, dar și datorită spiritului de imitație și bravare, **pot apare anumite ticuri** (mișcări spontane nedorite ale unor părți ale organismului, cum ar fi clipirea din ochi, darea din umeri, tragerea nasului, scuipatul printre dinți), **precum și a anumitor expresii stereotipe (jargoane)**, care țin adesea de limbajul subcultural ca: babacul, fâța (fufa) aia, etc., precum și a paraziților în vorbire ca: pe undeva, mă rog, așa, nu știu cum să vă spun etc.

Dezvoltarea intensă și bruscă a unor sisteme ale organismului, lipsa unor condiții favorabile de formare a personalității, **pot determina apariția și manifestarea așa-numitei vârste critice a pubertății.**

Copiii de această vârstă, atât băieții cât și fetele, văzându-se înalți aproape ca părinții, constatând maturizarea unor glande cu secreție internă, ce-i face capabili de a procrea etc., în cazul lipsei de conștientizare a limitelor dezvoltării lor fiziologice și profesionale, pot să ajungă la o încredere exagerată în posibilitățile lor și astfel **pot să apară anumite trăsături și manifestări negative, cum ar fi: îndrăzneală dusă până la obraznicie, încăpățânarea, tendința de bravare, de nonconformism și evadare, care pot degenera în libertinism și vagabondaj, cu consecințe neprevăzute de degradarea personalității**, cum ar fi delincvența juvenilă manifestată prin infracțiuni grave - furturi, agresiuni, consum de droguri etc.

O asemenea evoluție critică nu este însă fatală. Dacă se intervine din timp, cu pricepere și tact, în mod sistematic din partea tuturor factorilor educativi, cu conștientizarea asupra valorificării valențelor vârstei, atunci se poate înlătura perspectiva vârstei critice. Avem dovada că milioane de copii au trecut prin această vârstă, cu particularitățile ei deosebite, dar firești, și dacă au avut condiții normale și favorabile de dezvoltare fizică, psihică și comportamentală s-au format ca personalități normale, competente și demne.

Familia, școala, toți factorii educativi, întreaga societate au obligația morală de a preveni apariția vârstei critice a pubertății, iar dacă au apărut elemente ale unei asemenea vârste nedorite, au obligația de a interveni cu pricepere și hotărâre pentru a diminua și eradica elementele ce conduc la degradarea personalității copiilor.

Evidențind limitele dezvoltării copilului preadolescent, este necesar, în același timp, să-i subliniem și acumulările pozitive specifice vârstei, a faptului că el poate deveni un partener al educatorilor, un subiect al educației, un factor ce poate contribui la propria dezvoltare, prin conștientizare, autocontrol și autoevaluare, calități posibile de dezvoltat la această vârstă.

3.3. Particularitățile adolescenței (tinereții timpurii). Implicațiile lor psihopedagogice

Lat. adolescentia - tinerețea, desigur timpurie. Este vârsta de la 13(15) - 18(19) ani, corespunzătoare liceului sau școlii profesionale și începutul activității social-utile, la împlinirea vârstei de 16 ani.

3.3.1. Particularități fiziologice ale adolescenței

a) Continuă dezvoltarea fizică, însă din ce în ce mai lentă. Se realizează treptat echilibrul și maturizarea tuturor sistemelor organismului. În acest context: volumul plămânilor și inimii se dezvoltă puternic; tensiunea arterială ajunge la circa 114 mm; pulsul inimii este de 70 - 72 bătăi pe minut; se solidifică sistemul osos; creierul ajunge la greutatea adultului de circa 1.500 g, dezvoltându-se o structură și o funcționalitate superioare, cu maturizarea calitativă a centrelor scoarței cerebrale - memoriei, înțelegerii, perioare, cu maturizarea calitativă a centrelor scoarței cerebrale - memoriei, înțelegerii, imaginației, atenției etc.; se consolidează sistemul muscular, sporind forțele fizice ale adolescentului ș.a.; adolescentul se apropie ca dezvoltare fizică de adult, dovedind o înfățișare armonioasă și frumoasă, înlăturându-se în mare măsură limitele și disproporțiile din perioada pubertății.

b) Fiind totuși o perioadă de dezvoltare fizică, se mențin o serie de implicații menționate pentru vârsta pubertății: asigurarea în continuare a unei alimentații bogate și variate, cu evitarea alcoolului și abuzurile alimentare; asigurarea unui regim de viață și activitate școlară și extrașcolară echilibrat și rațional, cu evitarea suprasolicităților (supraîncălcării) și exceselor de orice fel; asigurarea unei condiții igienico-sanitare privind locuința, îmbrăcămintea, organismul etc., cu tratarea științifică imediată a îmbolnăvirilor și altele.

3.3.2. Particularitățile psihice și acționale ale adolescenței

3.3.2.1. Particularitățile proceselor cognitive

a) **Atenția.** Se dezvoltă și se manifestă tot mai mult atenția voluntară și stabilă, cu posibilități reale de concentrare sau distribuție, după caz. În condițiile activității mai îndelungate pot apare și elemente ale atenției involuntare, scăderea și instabilitatea atenției. Activitățile școlare interesante, bine documentate și active, însoțite de unele aplicații intelectuale sau practice - după caz, sunt de natură să mențină voluntariatul și stabilitatea atenției, cerute de o activitate mai îndelungată și eficientă.

b) **Memoria.** Crește ponderea memoriei logice, care permite predarea și însușirea de date abstracte, generale și esențiale. Desigur, elementele de memorie mecanică rămân și la această vârstă, încât este necesară îmbinarea predării pe bază de material didactic intuitiv cu material abstract, logico-matematic, care să asigure înțelegerea necesară, ca strategie didactică și pentru vârsta adolescenței. În funcție de vârstă, dar și de profilul pregătirii trebuie acționate pârghiile care dezvoltă memoria auditivă, vizuală, motorie etc. - după caz.

c) **Gândirea.** Obține tot mai multă pondere gândirea logică, abstractă, cu elemente de independență, flexibilitate, adaptabilitate și creativitate. Trebuie avut în

vedere că elemente de gândire concretă sunt prezente și la această vârstă; strategia îmbinării concretului cu abstractul în predare-învățare este cerută și de caracterul nou al unor discipline de învățământ, cu atât mai necesară în cadrul disciplinelor de specialitate noi, unde adolescenții nu au cunoștințe și experiență acumulate. La vârsta adolescenței, pe fondul gândirii logice, abstracte se pot implementa elemente de gândire specializată, ca urmare a influențelor pregătirii profesionale, transpunându-se în gândire tehnică, economică, pedagogică, medicală, artistică etc. - după caz.

d) Imaginația. Crește în pondere imaginația realist-științifică, bazată pe însușirea bazelor științelor și a unor discipline de pregătire profesională; în acest context se pot implementa, asemănător gândirii, elemente de imaginație specializată, ca cea tehnică, economică, pedagogică, medicală, artistică etc. - după caz; de avut în vedere că și la această vârstă se manifestă elemente de imaginație fantastică, realist-fantastică și științifico-fantastică; condiția psihopedagogică este ca, dinamizând astfel de genuri de imaginație, să căutăm ca adolescentul să fie capabil să manifeste într-o măsură importantă și imaginația realist-științifică și realist-științifică specializată (profesionalizată).

e) Spiritul de observație independentă. Adolescentul este capabil să desprindă în mod independent (singur) elementele abstracte generale și esențiale ale realității studiate; adolescentul este capabil de spirit critic, în sensul că primește și asimilează numai ceea ce este convins că este adevărat și corect; aceasta necesită atât antrenarea lui în actul predării-învățării ca subiect al instrucției, cât și sporirea atenției din partea educatorilor, ca tot ce li se oferă adolescenților să fie corect, argumentat și convingător.

f) Afectivitatea. Trăirile și simțirile sufletești intense și vii se mențin și la adolescență, existând posibilitatea reală ca ele să se îmbine cu raționalul, cu gândirea logică; îmbinarea trăirilor sufletești cu raționalul oferă posibilitatea adolescenților să-și dezvolte și să-și manifeste acte afective superioare - sub forma de sentimente, așa cum sunt: dragostea față de învățătură, față de cei din jur, față de profesie, față de patrie etc.; adolescența se caracterizează prin apariția și manifestarea unui sentiment socio-uman superior nou - iubirea, dragostea, care este un act plin de romantism, de poezie, de sensibilitate umană și apropiere față de o persoană de sex opus; iubirea rămâne una din marile preocupări ale adolescenților de 14 - 18 ani, fiind considerată de ei ca o a doua valoare, după libertate; cei mai mulți își doresc o iubire shakespeariană, visând pe Romeo și Julieta ai sfârșitului secolului al XX-lea. Între 14 - 18 ani investițiile în iubire sunt, în general, scurte și intense. Ei sunt precoci în dragoste sub raport global și mai puțin conștienți în detalii. Cu toate informațiile la zi (filme, reviste, unele sfaturi, conferințe sau cursuri), rămâne ca o problemă deosebită pentru adolescenți, contracepția, puțin cunoscută de ei, care ignoră pericolul SIDA. "Este dificil pentru ei - apreciază un psiholog - să descopere simultan iubirea și moartea" (Revista "Magazin" nr. 47 din 23.XII.1991). Deci, dezvoltarea sentimentului de iubire adevărată necesită atât o educație sexuală științifică, cât și o educație social-umanistă în spiritul eticii demne, civilizate, în spiritul democrației, bază a căsătoriei, întemeierii familiei, creșterii și educării corespunzătoare a copiilor.

g) **Motivația - motivele.** La adolescență, pe lângă motivele extrinseci (notele bune, recompensele etc.), se pot și acționează și motivele intrinseci: setea de cunoaștere; dorința de autodepășire și afirmare; competiția loială etc., cărora este necesar să le acordăm o atenție sporită în actul pedagogic.

h) **Procesele acționale.** Ca urmare a sporirii forțelor fizice și intelectuale, adolescența oferă condițiile unor eforturi intelectuale, fizice și practice sporite și de mai lungă durată. În acest context, se pot asigura: asimilarea unui bogat orizont de cultură generală și profesională, dezvoltarea unor valoroase capacități și deprinderi intelectuale și profesionale, ca și moral-cetățenești. Și la adolescență este prezent un surplus de energie, care se cere canalizat rațional spre învățătură, dezvoltare generală, pentru distracție și odihnă activă.

i) **Afirmarea de sine** este prezentă la adolescenți. Ea poate avea, în funcție de trăsăturile de manifestare, un caracter pozitiv sau unul negativ: **caracter pozitiv** - manifestarea de inițiativă și spirit de independență, responsabilitate, autodepășire și autonomie corect înțeleasă, autocontrol, autoapreciere și autoreglaj (feedback); **caracter negativ** - nonconformism, rezistență și opunere la normele de activitate și disciplină, încăpățănare, auto-admirație, îngâmfare, bravare, evadare, vagabondaj etc. până la delicvență. Dacă se amplifică caracteristicile negative ale afirmării de sine, atunci unii au considerat și adolescența ca o vârstă "critică". În acest context, trebuie să cunoaștem tendințele negative ale unor adolescenți pentru a le putea preveni (contracara). Astfel, unii adolescenți sunt atrași de anumite acte ce pot denatura comportamentul ca: băutura și sub influența sa și a "unor prieteni de pahar" mai vârstnici, ajung (sunt tentați) să-i întreacă pe aceștia în excese ca: agresiuni, bătaii, scandaluri, distrugerii de bunuri etc. Sunt foarte receptivi la "modă"; moda este un fenomen firesc, care poate aduce și elemente pozitive și elemente negative; unii dintre ei manifestându-se însă prin excentricități, prin extravaganta, prin ieșirea din comun pentru a se face "remarcați" cu orice preț.

Dacă nu vom descoperi și aplica cu măiestrie și tact strategiile educaționale nu vom reuși să prevenim sau să înlăturăm fenomenele negative ale "afirmării de sine", adolescența putându-se caracteriza ca o vârstă "critică", cu consecințele ei negative în dezvoltarea adolescenților. Dacă vom descoperi și aplica cu măiestrie și tact strategiile educaționale corespunzătoare, în cadrul unui proces conștient, adolescenții vor fi antrenați ca parteneri loiali, ca subiecți ai educației, atunci vom preveni sau înlătura fenomenele negative ale "afirmării de sine", iar vârsta adolescenței va fi o etapă normală, frumoasă și valoroasă de dezvoltare a personalității. Adolescentul are numeroase particularități pozitive, chiar dacă sunt în stare potențială, pe care putem să ne bazăm, pentru ca să-l transformăm într-un subiect al educației, într-un partener al acestui proces. Astfel, dacă vom conștientiza adolescentul, luând ca exemplu moda, că influența modei asupra sa, să vină de bunul-gust (de frumos) și de bunul-simț (de moral), nu vom avea probleme deosebite, căci atunci se va aplica ceea ce spunea Goethe că "orice înfățișare decentă își are rațiunile ei interioare". Astfel, adolescentul va lua din modă numai ce este bun.

j) **Relația profesor-elev adolescent.** Particularitățile pozitive ale afirmării de sine, cer să înlăturăm tutelarea adolescenților de către profesor și alți factori educativi. Între profesor, alți factori educativi și elevii adolescenți este necesar să se dezvolte relații de

tip democratic, caracterizate prin: îndrumare și exigențe corespunzătoare, dar și cooperare, înțelegere, încredere și ajutor reciproc. În acest context, tutelarea excesivă și autoritarismul profesorului trebuie înlăturate din relația profesor-elev adolescent. Adolescenții trebuie să se ferească de exagerarea fenomenului de infatilisism, adulții înțelegându-i însă de trăirea ultimelor momente frumoase ale copilăriei, deoarece și perioada adolescenței este o vârstă a copilăriei, desigur a copilăriei mari, ce-i apropie de adulți (tineri). Admițând înțelegerea ca act de relație cu adolescentul, nu este bine să admitem libertinajul și îngăduința, căci ele pot fi declanșatoare de manifestări negative. Adolescența se caracterizează prin dezvoltarea, dar și manifestarea parțială a înclinațiilor și aptitudinilor, mai ales când școala ce-o urmează, îi conferă și o profesionalitate, dezvoltare și manifestare cărora trebuie să le acordăm atenția corespunzătoare. În adolescență, mai ales pentru cei care sunt elevi de liceu, se poate realiza o reorientare, mai ales profesională, pentru ca opțiunile și deciziile lor pentru un anumit profil al învățământului postliceal și superior să fie cât mai acoperitoare.

k) Aspirațiile și idealul adolescenților devin mai realiste și mai stabile, atât ca dezvoltare al nivelului lor intelectual, profesional și cetățenesc, al capacităților de autocunoaștere și posibilităților lor reale, cât și al posibilităților și ofertelor sociale prezente și în perspectivă. Oricare ar fi situația, factorii educativi trebuie să acționeze în așa fel încât toți liceenii și absolvenții de școli profesionale să aibă conturate aspirații și un ideal de viață, acestea fiind sursa și factorul proiecției și activității lor elevate și eficiente în viitor.

l) Modele de urmat de către adolescenți. Aprecierea propriei valori a adolescenților se face printr-o raportare și comparare cu alte persoane, îndeosebi cu adulții, fiind preocupați de găsirea unor modele cât mai valoroase și mai demne de urmat. De reținut însă că adolescenții manifestă un spirit critic intransigent față de adulți, față de deosebirile ce apar adesea dintre vorbele și faptele acestora. În acest context, apare ca necesară manifestarea autorității (prestigiului) de valoare a adulților și nu a unei autorități impuse, coercitive, pentru a fi în concordanță cu sentimentul demnității ce-l manifestă adolescentul, al încrederii, respectului și recunoașterii personalității lui de către cei din jur, de educatori îndeosebi. Adulții și îndeosebi educatorii trebuie să aibă în vedere că adolescența pregătește unele particularități ale vârstei următoare - tinerețea (vârsta adultă), iar adolescenții trebuie tratați ca atare.

3.4. Tinerețea

Este vârsta dintre 18(19) - 23(24) ani din punct de vedere fiziologic și până la 28(30) ani din punct de vedere spiritual. Desigur, din punct de vedere spiritual "poți fi tânăr toată viața". (Paul Natorp - filosof german din secolul al XIX-lea). Este prima vârstă social-utile, a învățământului postliceal, a învățământului universitar și a activității

3.4.1. *Particularități fiziologice ale tinereții*

Este etapa de vârstă în care sub raport fizic se definitivează și se perfecționează calitativ componentele tuturor sistemelor organismului, și mai ales ale creierului.

În jurul vârstei de 20(21) ani se realizează echilibrul dezvoltării dintre băieți și fete. Sporesc forțele fizice și mai ales "forțele" creierului, baza naturală a unei activități fizice și spirituale mai îndelungate și ca atare mai eficiente.

Fiind etapa de definitivare și perfecționare fizică sunt necesare și preocupările pentru o alimentație corespunzătoare, pentru un regim de viață și activitate echilibrate, raționale, fără suprasolicitări și excese de orice fel.

Este necesară conștientizarea pentru respectarea unor măsuri igienico-sanitare privind organismul în ansamblu, îmbrăcămintea, viața de acasă (cămin sau gazdă), relațiile sexuale etc.

Și tinerii trebuie să se preocupe de a-și asigura un număr de 7-8 ore de somn, evitând transformarea nopții în zi, în condițiile în care activitatea de bază (învățătura sau activitatea socială) se desfășoară ziua.

Și tinerii au nevoie de "odihnă activă", în situațiile în care activitatea (de învățătură sau social-utilă) determină un grad mare de oboseală. Astfel, scurtele plimbări în aer liber, șederea pe o bancă cu privirea îndreptată spre un spațiu verde, citirea unei cărți de destindere, vizionarea unui film, 1/2 - 1 oră de somn după activitatea de bază etc. sunt benefice și pentru tineri.

Este adevărat că la tinerețe nu se simt imediat consecințele suprasolicitărilor, exceselor. Ele lasă, însă, urme care-și vor face efectul negativ mai târziu, afectând forțele fizice și psihice, înlăturarea efectelor negative devenind dificilă. Suprasolicitările și excesele scurtează drumul spre bătrânețe, îndeosebi spre bătrânețea timpurie.

3.4.2. *Particularități psihice și acționale ale tinereții*

3.4.2.1. *Caracterizarea generală a tinereții*

Este o vârstă de "aur", frumoasă, plină de entuziasm, elan și exuberanță; este o vârstă în care se manifestă încrederea în forțele proprii, în om, în viață; este vârsta împlinirilor ca personalitate, profesionalitate și ca cetățean, deci și a exercitării de responsabilități sociale. Desigur, toate aceste caracteristici valoroase și încă multe altele nu se realizează de la sine, ci sunt rezultatul unor eforturi susținute și responsabile de învățătură, de activitate profesională și cetățenească.

3.4.2.2. *Particularitățile psihice și acționale ale tinereții*

Este perioada perfecționării psihice, a stabilirii echilibrului funcțional optim, mecanismele de realizare și reglare a acțiunilor și comportamentului dovedind performanțe superioare. Toate procesele psihice se dezvoltă la un înalt nivel de calitate și eficiență, astfel:

a) **Procesele psihice cognitive:** atenția este puternic voluntară și stabilă; memoria - este puternic logică; imaginația - are evidente calități realist-științifice, stabilindu-se un echilibru între visare și acțiune, imaginația sa specializându-se (profesionalizându-se), devenind astfel: tehnică, economică, pedagogică etc.; gândirea este abstractă și logică, specializându-se (profesionalizându-se), devenind astfel: tehnică, economică, pedagogică, artistică - după caz; se stabilește un echilibru funcțional între latura critică și latura constructiv-realistă a gândirii; procesele cognitive dezvoltate oferă valoroase posibilități de autoinstrucție, de autocontrol și autoevaluare, de autoreglaj (feedback).

b) **Procesele afective** se caracterizează printr-o îmbinare armonioasă dintre simțirile și trăirile sufletești cu actele raționale, logice, fiind condiționate social. Este vârsta la care se manifestă sentimente superioare ca: dragostea de profesie, dragostea de patrie etc. Sentimentul iubirii, fără a părăsi notele de romantism, capătă semnificații superioare ca bază a căsătoriei și întemeierii familiei.

c) **Motivația și motivele** sunt tot mai mult legate de mobiluri interioare superioare - dragostea de adevăr, spiritul de dreptate și certitudine, dorința de afirmare prin realizări și creație etc.; desigur, și tânărul apreciază și este stimulat de mobilurile exterioare - recompensele morale și materiale (financiare). De reținut adevărul că oricine este stimulat și de mobilurile exterioare, atât ca o necesitate a recunoașterii rezultatelor activității, dar și ca un factor al satisfacerii unor trebuințe fiziologice, materiale și spirituale.

d) **Se consolidează profilul caracterial (atitudinile și convingerile)** și se stabilește un echilibru între dorințe și aspirații. **Idealurile** sunt bine conturate atât din punct de vedere al perfecționării personalității, cât și al devenirii profesionale și cetățenești. Idealurile sunt realiste, bazându-se pe cunoașterea posibilităților personale, cât și a celor oferite de societate. Pentru tineri nu devine motiv sau ideal, nici un model fără acoperire.

e) **Dezvoltarea calitativă multidimensională a personalității tânărului determină o serie de trăsături**, specifice vârstei, așa cum sunt: spiritul critic intransigent față de ceea ce este neinteligibil, în neconcordanță cu adevărul și eticul; acest spirit critic intransigent este determinat de capacități superioare de înțelegere și discernământ, de puritatea și lipsa de poluare socială și morală ale tinerilor, ceea ce-i determină să nu fie de acord cu ceea ce este neadevărat, incorect, poluat, etc.; spiritul de afirmare și dorința de a fi respectat și de a fi luat în seamă, se îmbină cu spiritul de independență, de inițiativă constructiv-realistă și de creație. În acest context, tinerețea se manifestă prin: - capacități de autoinstrucție, de autocontrol și autoevaluare, de autoreglaj (feedback); - responsabilitate personală; - relații democratice de exigență, cooperare, înțelegere, respect și ajutor reciproc; - capacitatea de autoconducere și altele.

f) **Este vârsta responsabilităților sociale.** În această perioadă se realizează în mare măsură căsătoria, alcătuirea familiei și creșterea și educarea propriilor copii. Este vârsta activității și creației profesionale și a îndeplinirii unor funcții manageriale în cadrul profesiei. Este vârsta propice îndeplinirii unor responsabilități sociale, politice, de stat etc.

g) Dacă marea majoritate a tinerilor este caracterizată de particularități pozitive, cu părere de rău se constată că, datorită unor carențe socio-educative, există și tineri care manifestă trăsături și fapte negative ca: automulțumire, inactivism, lipsa de ideal, blazare etc., precum și bravarea, dorința de aventură, parazitism și chiar delinvență, dusă până la infracțiuni grave - furturi, violuri, agresiuni, crime etc. Desigur, cel mai bine este ca societatea să prevină asemenea cazuri negative. În situația apariției unor asemenea tineri, cu comportamente negative, societatea are datoria morală primordială de a interveni, cu mijloace adecvate, încercând să-i aducă pe drumul cel bun, iar în cazurile extreme de nereușită educațională, să ia măsurile punitive în spiritul legilor pentru a feri societatea de consecințele faptelor lor negative.

h) Revenind la trăsăturile pozitive ale tinereții, trăsături ce caracterizează marea majoritate a tinerilor, putem concluziona asupra tinereții următoarele: evidențiază trecerea individului la forma definitorie pentru omul adult, aceea de subiect al activității social-utile, ceea ce-i conferă un rol și un statut superior în ansamblul activităților și relațiilor sociale, comparativ cu cele ale etapelor de vârstă anterioare; prin integrarea în activitatea social-utilă conform profesiei dobândite, tânărul se definește și se manifestă ca o personalitate plenară, ca un cetățean cu răspunderi și drepturi cetățenești depline în viața socială; antrenarea într-o măsură importantă a tinerilor cu o pregătire profesională elevată în activitățile de conducere profesionale, ca și în conducerea treburilor publice, alături de oamenii maturi și vârstnici, constituie o necesitate obiectivă a democrației, a eficienței și a progresului social contemporan.

3.5. Particularitățile individuale

Particularitățile individuale, așa cum s-a mai arătat, sunt structuri și trăsături anatomofiziologice, psihosociale și acționale ce diferențiază persoanele din aceeași grupă de vârstă sau din grupe de vârstă diferite. Fiecare persoană are individualitatea sa, ce-o deosebește de individualitatea altei persoane.

a) Sub raport fiziologic, fiecare persoană poate să aibă: o anumită stare de forță și rezistență fizică; anumite calități deosebite ale analizatorilor (auz, văz, miros, gust, pipăit etc.); anumite particularități deosebite ale activității creierului, care să determine un anumit tip de temperament etc.; o anumită stare și nuanță deosebite de sănătate, în unele cazuri o anumită stare și nuanță de morbiditate, de îmbolnăvire.

b) Sub raport psihic, fiecare persoană poate să aibă anumite caracteristici și nuanțe deosebite cognitive, afective, motivaționale, voluntare și caracteriale; anumite tipuri și nuanțe de aptitudini, interese, idealuri etc.

c) Sub raport acțional (comportamental): o anumită stare și nuanțe diferite de mobilitate sau de echilibru fiziologic și psihosocial; o anumită stare comportamentală, astfel că putem întâlni copii activi, cuminți, disciplinați, respectuoși etc., dar și copii activi, dar nedisciplinați, nerespectuoși, obraznici, unii degradându-și comportamentul până la starea de delinvență etc. Aceste stări și nuanțe deosebite de natură fiziologică, psihică și

comportamentală ale persoanelor se datorează elementelor sau acțiunilor (influențelor) diferite ale factorilor dezvoltării personalității; creditate, mediu și educație.

Particularitățile individuale nu îndepărtează persoanele unele de altele, nu le izolează, ci ele evidențiază unitatea în diversitate a ființei umane.

Necunoașterea și neglijarea particularităților individuale pot duce la o tratare abstractă și globală (numai după particularitățile de vîrstă) a persoanei, vitregind copiii de condiții și dezvoltare corespunzătoare, în sensul de neadaptare a mijloacelor și metodelor educaționale la individualitatea respectivă. Cunoașterea și luarea în considerare a particularităților individuale ale fiecărei persoane conduce la găsirea unor soluții, mijloace și metode educaționale specifice acestor particularități, ceea ce sporește cu certitudine eficiența actului educațional. Desigur, și exagerarea tratării individuale a persoanelor poate avea consecințe negative în dezvoltarea și manifestarea personalității, putând duce la îngâmfare, la izolare, la disprețuirea celor din jur, îndepărtarea individului de esența sa socială, la egoism.

Luând, fără rezerve, în considerare particularitățile individuale și dezvoltându-le pe cele pozitive până la nivel de performanță, este necesar ca în viața școlară și socială, în același timp să dezvoltăm copiilor și tinerilor și calitățile lor de ființă socială: prietenia, altruismul, colegialitatea, cooperarea, competiția loială, întrajutorarea și respectul reciproc, calități cerute de viața și activitatea social-utilă.

Tratarea individuală a fiecărei persoane necesită: cunoașterea multidimensională și profundă a fiecărui copil (elev), cu antrenarea tuturor factorilor educativi implicați, care să se obiectiveze în descoperirea trăsăturilor individuale specifice, reale ale persoanei; găsirea și aplicarea adecvată a strategiilor educaționale - mijloace, metode și forme de instrucție și educație, precum și de cunoaștere a individualității; autocunoașterea de fiecare persoană a trăsăturilor și a posibilităților lui fizice, psihice și acționale specifice și reale și consemnarea particularităților individuale ale fiecărei persoane într-un "portret psihopedagogic" sau într-o fișă de caracterizare psihopedagogică.

Pentru cunoașterea particularităților individuale ale fiecărei persoane, în vederea luării lor în considerare în actul pedagogic și pentru întocmirea fișei de caracterizare psihopedagogice, cadrele didactice folosesc următorul sistem de metode de cunoaștere a elevilor: observația; convorbirea; chestionarul și testele decimologice, de inteligență, de interese, de opinie, de creativitate etc.; studiul produselor elevilor - teze, probe de control, lucrările practice etc.; studiul documentelor școlare - cataloagele, procesele verbale ale diriginților, comisiilor metodice, consiliilor profesionale etc.; experimentul pedagogic; studiul de caz etc.

Aceste metode vor fi prezentate, pe larg, în capitolul "Cercetarea pedagogică". În acest context menționăm doar câteva condiții ale utilizării lor cu eficiență: folosirea lor să aibă un caracter cât mai firesc, natural; înregistrarea fidelă a datelor (fotografierea lor), fără nici o modificare, folosindu-se mijloace moderne de înregistrare; datele să se justifice statistic, să se repete de un număr relativ mare de ori, evitându-se cele întâmplătoare; interpretările și concluziile să fie rezultatul corelării datelor oferite de toate metodele folosite; în interpretarea și stabilirea concluziilor să se folosească mijloace și tehnici moderne: statistica-matematică, calculatorul, care să se obiectiveze și în rezultate cantitative: coeficienți, procente, tabele, diagrame, formule etc.; interpretările și concluziile să se facă printr-o îmbinare armonioasă a analizei cantitative cu cea calitativă - specifică fenomenului uman-educational; concluziile să fie obiective și argumentate, ferite de

fenomenul "halo" (iradiere negativă) și nu ca o sentință definitivă, atât ca diagnoză, cât și ca prognoză și persoana caracterizată să fie conștientizată asupra particularităților sale diagnostice și prognostice, pentru a se implica ca subiect al propriei dezvoltări.

Legea învățământului stipulează necesitatea întocmirii fișei de caracterizare psihopedagogică a fiecărui elev, sub îndrumarea dirigintelui clasei. Aceste fișe se întocmesc în învățământul preuniversitar.

3.6. Structura fișei (portretului) de caracterizare psihopedagogică. Componente esențiale

I. Date generale despre elev.

1. Date biografice: numele și prenumele elevului, clasa (anul de studiu), data și locul nașterii, ruta școlară și profesională (școlile de absolvire și localitățile) etc. **2. Date despre familie:** domiciliul părinților, studiile, ocupația (profesia) și locul lor de muncă; comportarea în familie și la locul de muncă; relațiile părinților în familie și cu alte persoane; relațiile cu școala etc.; date asemănătoare se consemnează despre tutori, gazdă sau internat - dacă este cazul. **3. Regimul și condițiile de viață și de învățatură ale elevului în familie și, după caz, la gazdă, internat, cămin etc.**

II. Date privind procesele psihice și nivelul dezvoltării intelectuale și practice (profesionale) ale elevului.

1. Particularitățile proceselor cognitive (atenție, memorie, imaginație, gândire, spirit de observație etc.). 2. Nivelul, capacitățile și deprinderile pregătirii profesionale. 3. Discipline și activități care-i plac și manifestă interes sporit și discipline și activități ce-i plac mai puțin sau față de care manifestă indiferență. 4. Stilul și formele activității școlare și extrașcolare și modul cum își folosește timpul liber (la dispoziție). 5. Situația școlară din clasele anterioare și din anul școlar curent.

III. Date privind procesele afective. Conștiința și conduita moral-cetățenească.

1. Simțirile și trăirile sufletești (afective) - emoțiile și sentimentele elevului. 2. Nivelul conștiinței moral-civice (cunoașterea noțiunilor și normelor morale, calitatea și felul convingerilor și sentimentelor). 3. Nivelul conduitei moral-civice, a priceperilor, deprinderilor și obișnuințelor comportamentale.

IV. Însușirile (componentele) psihologice principale de personalitate.

1. Temperamentul (trăsăturile care-i definesc apropierea de un anumit tip de temperament: sanguin, melancolic, flegmatic sau coleric. 2. Aptitudinile, înclinațiile, interesele și aspirațiile elevului (tehnice, artistice, pedagogice, economice, științifice etc.). 3. Voința (trăsăturile voluntare ca: spiritul de discernământ, capacitate de decizie etc.). 4. Caracterul (atitudinile, convingerile, calitățile morale etc. ce-l caracterizează ca om de caracter sau ca pe un om cu anumite carențe caracteriale).

V. Aprecierile diagnostice și recomandările prognostice.

(Ele privesc trăsăturile importante ale dezvoltării personalității elevului.)

4. Finalitatea, idealul și laturile educației¹

Finalitatea este caracteristica esențială a educației, exprimând sensul său teleologic². În acest context, ea reflectă tendințele, intenționalitatea și proiecțiile privind rezultatele educației, care se exprimă prin idealul educativ și obiectivele educației.

4.1. Idealul educativ (lat. idealis - perfecțiune spre care aspirăm)

Idealul educativ și scopul reprezintă categorii fundamentale ale pedagogiei, care desemnează finalitatea acțiunii educative.

Filosofia educației a folosit mai mult conceptul de ideal educativ, în timp ce pedagogia a folosit mai mult conceptul de scop educativ. Pedagogia contemporană operează tot mai mult cu conceptul de ideal educativ.

Conceptele de ideal și scop au conotații asemănătoare, încât folosirea oricăruia dintre ele obiectivează aceleași semnificații esențiale privind proiecția personalității ca finalitate a acțiunii educative. Desigur, fără a diminua asemănarea lor, se poate aprecia că **idealul educativ privește proiecția relativ perfectă a personalității ca finalitate a acțiunii educative desăvârșite, iar scopul educativ privește proiecția relativ optimă a personalității ca finalitate a acțiunii educative concrete.** Pedagogia poate folosi astfel conceptul de ideal educativ, nefiind nici o greșeală să proiectezi personalitatea cât mai apropiată de perfecțiune, ca apoi să găsești strategiile care să te apropie de o finalitate a educației ideală. De altfel, o astfel de proiectare a personalității este în concordanță cu concepția optimistă asupra puterii educației. Idealul, în general, idealul educativ, în special, reprezintă o forță dinamizatoare a progresului, a evoluției omului și a societății spre mai bine.

Idealul educativ reprezintă un model proiectiv, o anticipare ideală, în anumite condiții un imperativ ce se cer îndeplinite ca rezultat, ca finalitate a acțiunii educative complexe și îndelungate. Idealul educativ ocupă locul central în teoria și acțiunea pedagogică. El presupune o concepție și anumite idei clare privind dimensiunile ce trebuie să le includă personalitatea în dezvoltarea sa ca finalitate a acțiunii educative.

Idealul educativ conferă acțiunii educative un caracter conștient, activ, creator și prospectiv privind formarea și dezvoltarea personalității, proiectând integralitatea, complexita-

¹ Se poate folosi termenul de componente(dimensiuni), în loc de laturi.

² fr. téléologique - în conformitate cu un anumit ideal(scop).

tea și multilateralitatea dimensiunilor ei, în sensul formării personalității sub raport intelectual, socio-moral, profesional, estetic, fizic etc. Fără ideal, în general, fără ideal educativ, în special, nici individul, nici societatea n-ar fi progresat. Lipsa de ideal ar fi însemnat (și ar însemna și azi) stagnare, plafonare, rezultate minime, atât în dezvoltarea individului, cât și a societății. **Idealul, în general, idealul educativ, în special, au dat și vor da omului optimism, dinamism, încredere în forțele sale, în învingerea greutăților și în atingerea la o finalitate de performanță, de succes.**

La tânăra generație, idealul variază în raport cu vârsta, calitatea vieții, a relațiilor sociale și a educației. La început, pentru tânăra generație, modelele altora (ale părinților, profesorilor, anumitor personalități etc.) le condiționează idealul vieții. Treptat, alături de modelul celorlalți, tânăra generație își poate, în funcție tot de condițiile vieții și ale educației, să-și integreze elemente ale propriului ideal.

Sunt de luat în seamă câteva aprecieri privind idealul. «Omul întreg își călăuzește viața prin reprezentări anticipate, prin ceea ce numim "cauze finale" sau, mai comun, "idealuri"». (G. Călinescu). "E înălțător să îți alegi un țel și-apoi, trecând prin foc, s-ajungi la el" (H. Ibsen). "Cine nu s-a legat în tinerețe, cu legături trainice, de vreo operă mare și minunată, sau ce, puțin de o muncă simplă, dar folositoare și cinstită, acela poate să-și considere tinerețea pierdută fără urme" (D. I. Pisarev). "Unii trăiesc fără nici un ideal, fără nici o țință, trec prin lume ca niște fire de paie pe un râu. Nu merg cu el, ci curentul îi duce" (L. A. Seneca). "Idealul este în sine o realitate în devenire" (N. Titulescu).

Există idealuri specifice și altor domenii socioumane și anume: ideal de viață, ideal profesional, ideal moral(etic), ideal estetic etc. care proiectează finalitățile acțiunilor specifice domeniilor respective.

4.2. Evoluția conceptului de ideal educativ

Conceptul de ideal educativ, asemănător altor concepte pedagogice, așa cum este cel de educabilitate, a constituit o problemă importantă, chiar fundamentală a gândirii și practicii pedagogice de-a lungul secolelor. El a contribuit la dinamizarea teoriei și practicii educației, proiectând un anumit model de personalitate umană ce trebuie să-l obțină educația, răspunzând la întrebarea: care să fie calitățile personalității umane, ca finalitate a educației. Desigur, în proiectarea modelului de personalitate umană un rol important l-au avut nivelul și tendințele de dezvoltare ale societății sub raport material și spiritual, concepția despre om și lume la un anumit moment istoric dat.

Pentru exemplificare, menționăm următoarele:

a) În antichitate, idealul educativ era conceput conform condițiilor și concepțiilor epocii din diverse părți și localități ale lumii. În localitatea Sparta din Grecia Antică, idealul de educație urmărea, îndeosebi, dezvoltarea fizică și militară a cetățenilor liberi, ideal izvorât din necesitatea asigurării forței stăpânilor de sclavi. Se consideră un ideal limitat, unidimensional. În Atena, idealul educativ urmărea o dezvoltare relativ armonioasă a personalității, a ceea ce se numea "Kalokagathia" (Kalos - frumos; agathon - bine), în sensul că, pe lângă o dezvoltare fizică și militară, se urmărea și o dezvoltare a personalității pe plan estetic și moral.

b) În epoca feudală idealul educativ a cunoscut două modele distincte, corespunzător năzuințelor celor două "caste": clericii și feudații laici. Idealul educativ al clericilor concepea personalitatea ca rezultat al însușirii celor 7 arte liberale: gramatica, retorica, dialectica, aritmetica,

geometria, astronomia și muzica. Deși, era o proiecție relativ armonioasă a personalității se apreciază că amprenta religioasă își spunea cuvântul în formarea personalității. **Idealul educativ al feudalilor laici** concepea personalitatea ca rezultat al însușirii celor 7 virtuți (arte) ca-
valerești: călăria, mânguirea spadei, vânătoria, înotul, șahul, cântul și recitarea de versuri în
acompaniament de lăută. Se apreciază că accentul era pus pe dezvoltarea fizică și militară,
fiind scăzută latura intelectual-culturală. Desigur, au fost și feudali (regi) culti.

c) În timpul Renașterii (secolele XIV - XVI), ca urmare a dezvoltării științelor, idealul educa-
tiv concepea personalitatea în spiritul unui "**homo universale**" (omul care să-și însușească
totul, ideal optimist, dar imposibil de realizat). **François Rabelais** susținea că "omul trebuie
să învețe totul". Pe atunci cunoașterea era relativ mai puțin dezvoltată și într-o anumită mă-
sură se putea concepe un astfel de ideal. Deși, progresist și optimist acest ideal, el nu poate fi
realizat, mai ales astăzi, când cunoașterea umană a cunoscut o adevărată "explozie" informa-
țională.

d) În epoca modernă (secolele XVII - XX) idealul educativ a cunoscut anumite variante. Soci-
etatea modernă, care a înregistrat o dezvoltare a forțelor de producție, a diverselor domenii ale
vieții materiale și spirituale, necesita, în mod obiectiv, o dezvoltare mai complexă, relativ ar-
monioasă a personalității umane. Tendințele oscilau între a forma o personalitate relativ limi-
tată, unilaterală, purtătoare a unor funcții de detaliu și o personalitate complexă, armonioa-
să, cu variate calități și deschideri, care să-i ofere omului posibilitatea de a se adapta la
schimbări, la nou, cu capacități creative. Aceasta, din urmă, a învins în epoca contemporană
care este mai apropiată de cerințele reale. **John Locke** - aprecia ca ideal educativ formarea
unui om înțelept, virtuos, a gentlemanului, spre a deveni un om de afaceri activ, cu inițiativă;
Jan Amos Comenius - Komensky - aprecia ca ideal educativ - formarea unui om cu bune de-
prinderi; **Jean Jacques Rousseau** - susținea ca ideal educativ - învățarea meșteșugului de a
trăi, formarea unui om sănătos, cu o cultură solidă, cu o meserie și cu calități morale dem-
ne; **Simion Bărnuțiu** - susținea ca ideal educativ - omul dezvoltat deplin, armonios; **I. H. Ră-
dulescu** - susținea că "educația să răspundă trebuințelor materiale și spirituale ale omului
prin știință, meșteșuguri și altele."; **Marxismul** a vorbit de idealul de "dezvoltare multilatera-
lă", dar susținând utopia egalitarismului, a egalizării forțate a oamenilor și în final a societă-
ții, prin anularea competiției reale a valorilor, cu deturnarea sensului real al democrației, și cu
presiunea ideologică autoritaristă, a condus la formarea unor roboți și nu a unor oameni com-
petenți și liberi.

Experiența social-istorică a democrației susține aplicarea principiului "toți trebuie să avem
drepturi egale", dar "nu toți putem să fim egali". **Revoluția franceză, revoluția democratică**,
care a condus la "Marea Cartă a drepturilor omului", a permis dezvoltarea și afirmarea persona-
lității umane integrale și complexe în cadrul unei competiții reale a valorilor, fără să presu-
pună egalitarism social.

În realitate: "Există diversitatea omenescului în cadrul infinitei diversități universale".

"Declarația universală a drepturilor omului" (O.N.U. - 10 decembrie 1948) susține: "Educația
trebuie să urmărească deplina dezvoltare a personalității umane și întărirea respectului pen-
tru drepturile omului și pentru libertățile fundamentale. Ea trebuie să furnizeze înțelegerea,
toleranța, prietenia între toate națiunile și toate grupările sociale și religioase".

Idealul educativ în societatea democratică, și la noi după Revoluția din decembrie
1989, trebuie să conceapă un model de dezvoltare și manifestare deplină a persona-
lității, o personalitate complexă, integrală, multidimensională, armonioasă care să
ofere posibilitatea unei game largi de calități de ordin intelectual, moral, profesional,
estetic și fizic, care să se adapteze la schimbări, mutații și creativitate - cerute de
progresul social, științifico-tehnic, cultural și etic contemporan.

4.3. Trăsăturile generale ale idealului educativ

a) Are un caracter **obiectiv**, adică este în concordanță cu dezvoltarea social-economică, cu exigențele și tendințele dezvoltării contemporane a omenirii, într-o direcție profund democratică.

b) Are un caracter **subiectiv, psihologic**, adică este în concordanță cu interesele, năzuințele, motivațiile și exigențele dezvoltării individului, ale personalității acestuia în condițiile contemporane.

c) Are un caracter **pedagogic**, adică este în concordanță cu posibilitățile reale de care dispune teoria și acțiunea educațională, în vederea realizării personalității umane corespunzător cerințelor democratice ale societății.

d) Are un caracter **dinamic**, adică își modifică modelul și semnificațiile în funcție de dezvoltarea istorică și de evoluția ontogenetică, de dezvoltarea individuală a omului.

e) Are caracter de **relativă continuitate și permanență** în dezvoltarea stadială secvențială, adică anumite acumulări obținute în evoluția sa se mențin pe o perioadă mai mare sau mai mică, în funcție de condițiile obiective, subiective și pedagogice ale etapei istorice.

4.4. Ierarhia și clasificarea obiectivelor educative. Taxonomia pedagogică (educațională)

4.4.1. *Conceptele de obiective și taxonomie pedagogică*

Idealul (scopul) educativ este în esență unic și unitar. El se realizează însă nu dintr-o dată, ci **în mod treptat, pe etape (stadial)** și corespunzător unor sarcini variate. Idealul educativ se transpune în operă, se realizează prin intermediul unor obiective educaționale.

Obiectivele educaționale sunt proiectări anticipate, relativ restrânse ca extindere ale idealului educativ, sub formă de elemente sau sarcini educaționale, care, prin reuniunea și integrarea lor într-un ansamblu unitar, definesc sau conduc la realizarea idealului educativ.

Rezolvarea problemelor privind stabilirea (evidențierea), ierarhizarea și clasificarea obiectivelor este îndeplinită de o știință pedagogică specifică denumită "**taxonomia educațională**" (pedagogică). Din grecește: *taxís* (taxon) - măsură, ordine, stabilire, ierarhizare, clasificare și *nomos* - lege, știință. Taxonomia este utilizată în domenii diverse (unde este nevoie de clase, ordine, specii - în științele naturale, în geografie etc.).

Taxonomia pedagogică este ca ntare știința legilor care implică ierarhizarea și clasificarea obiectivelor educaționale.

Ea a apărut în deceniile 6-7 ale secolului al XX-lea, având ca inițiatori o serie de oameni de știință americani, printre care: B. S. Bloom, D. Krathwol și B. Masia, aceștia publicând lucrarea "Taxonomia obiectivelor educaționale", Tom. I, New-York, 1956 și Tom. II, Montreal, 1970.

4.4.2. Clasificarea obiectivelor

a) Schema obiectivelor sub raport stadijal:

- **obiective generale, fundamentale (finale)**, care reprezintă elementele și sarcinile îndepărtate ale finalității actului educațional, așa cum sunt cele legate de formarea idealului unitar și unic al unei personalități complexe, integrale, cu deschidere spre inițiativă și creativitate;

- **obiective intermediare**, care reprezintă realizarea unor elemente și componente educaționale ale idealului educativ - însușirea culturii generale și fundamentale - în școala generală și liceu, însușirea unor meserii în învățământul profesional și a unei culturi de specialitate în învățământul superior;

- **obiective secvențiale**, mai specializate, sub formă de **laturi** (dimensiuni, componente) ale educației, cum ar fi acelea ce concurează la formarea unei personalități complexe, integrale și armonioase - educația intelectuală, tehnologică, profesională, morală, estetică și fizică etc.;

- **obiective operaționale**, care se referă la realizarea unor sarcini educaționale specifice unor activități didactice curente, cum ar fi cele legate de predarea cursului, activitatea de laborator sau atelier, pentru fiecare temă de studiu separat, așa cum ar fi în cazul predării chimiei, tema "Electroliza".

Pentru stabilirea obiectivelor operaționale specifice unei teme de studiu, omul de știință francez R. Mager a oferit un algoritm operativ de stabilire a obiectivelor, care constă din folosirea unor verbe la modul conjunctiv, ca de exemplu: să se afle, să se recunoască, să se verifice, să se definească, să se compare, să se calculeze, să se rezolve (aplice), să se construiască etc.

Referitor la tema "Electroliza" prezentăm câteva obiective operaționale: să se definească, să se compare, să se diferențieze ioni de substanțele și grupările neutre; să se delimiteze (denumească) părțile componente ale instalației de electroliză; să se definească electroliza; să se prezinte trei aplicații ale electrolizei etc.

Stabilirea obiectivelor operaționale orientează profesorul în a-și proiecta demersul didactic, în selectarea conținutului și a strategiilor în activitatea instructiv-educativă.

b) Schema generală a obiectivelor (sarcinilor) idealului educațional - sub raport psihopedagogic, care se va concretiza în prezentarea laturilor (componentelor) educației:

- **obiective cognitive (de cunoaștere sau intelectuale)**: dobândirea de cunoștințe; formarea de abilități și capacități intelectuale dintre care: gândirea logică, rațională etc.;

- **obiective psihomotorii (acționale sau practice), de aplicare și creație**: formarea de priceperi, deprinderi și obișnuințe;

- **obiective afective** - care dezvoltă emoții și sentimente și de valorizare (acceptare și opțiune) - formarea conștiinței etice și formarea conduitei etice;

- **obiective voliționale și caracteriale**: formarea trăsăturilor de voință și caracter.

4.5. Laturile educației și obiectivele acestora

Așa cum am arătat, viziunea taxonomică presupune realizarea idealului educației prin intermediul laturilor educației și obiectivelor acestora. **Educația contemporană**, pentru realizarea idealului educației, **cuprinde următoarele laturi** (componente sau dimensiuni): 1. Educația intelectuală; 2. Educația tehnologică; 3. Educația profesională; 4. Educația moral-civică și pentru democrație; 5. Educația juridică; 6. Educația religioasă; 7. Educația estetică; 8. Educația fizică și igienico-sanitară și educația sexuală.

Deși laturile educației alcătuiesc un sistem, pentru înțelegerea lor se va realiza o tratare individuală succintă, evidențiindu-se importanța și obiectivele fiecăreia.

4.5.1. *Educația intelectuală*

4.5.1.1. Conceptul și importanța educației intelectuale

(lat. **intellectus** - minte, gândire, rațiune, act rațional; capacitate de a gândi, raționa, cunoaște, de a opera cu noțiuni, concepte).

Este latura educației care începe să acționeze pentru modelarea personalității de la vârstele cele mai mici și care continuă să fie prezentă, la un nivel de modelare superioară a **intelectului uman**, pe toată perioada vieții. "Actul intelectual (rațional) - spunea Aristotel - este (înseamnă) viața". Viața fără actul rațional ar fi fără sens, ar fi întuneric, ar fi act animalic.

Educația intelectuală contribuie la **pregătirea generală și fundamentală a omului**, asigurându-i, pe lângă bagajul și orizontul general de cultură și capacitățile intelectuale necesare oricărei dezvoltări și activități - spiritul de observație, atenția, memoria, imaginația și gândirea etc.

Educația intelectuală se realizează treptat în școala generală și liceu și continuă pe un plan elevat în învățământul superior și apoi în întreaga viață, având ca strategie - studiul individual prin: însușirea limbii materne, a limbilor străine, a matematicii, fizicii, chimiei, a biologiei, logicii, a muzicii, literaturii și artelor etc. Planurile de învățământ trebuie să includă, în mod obligatoriu, discipline și activități care să asigure educația intelectuală.

Educația intelectuală constituie și fundamentul realizării cu succes și la un nivel ridicat de performanță și manifestare a educației profesionale, a însușirii profesiunilor, a formării specialiștilor de înaltă competență și eficiență, cu deschideri spre nou și creativitate. Un profesionist, un specialist, indiferent de domeniu, care are o educație intelectuală largă și temeinică, are resurse și disponibilități deosebit de mari în însușirea și apoi în exercitarea profesiei.

4.5.1.2. Obiectivele educației intelectuale

- a) **Dobândirea de cunoștințe generale** - obiectiv cognitiv.
- b) **Dezvoltarea capacităților de cunoaștere** - atenția, memoria, imaginația, gândirea, spiritul de observație și creativitate etc. - obiectiv cognitiv-formativ.
- c) **Formarea abilităților (deprinderilor) intelectuale** - obiectiv acțional, practic: deprindere de studiu cu cartea; deprindere de experimentare, investigație, deprindere de calcul, de aplicare și autoinstruire etc. - obiectiv psihomotoriu (acțional);
- d) **Formarea concepției despre lume** (natură, societate și gândire) - obiectiv - formativ-cognitiv.
- e) **Formarea convingerilor și sentimentelor intelectuale:** setea de cunoaștere și de dragoste și apreciere a adevărului; dragostea și respectul față de cultură și știință, față de învățătură etc. - obiectiv afectiv-cognitiv.
- f) **Formarea capacităților de autoinstrucție și autocontrol.**

4.5.2. Educația tehnologică

4.5.2.1. Conceptele și importanța educației tehnologice, cu caracter politehnic

(grecescul *tehne* - tehnică, artă, meșteșug, opus lui "monotehnic" - o singură tehnică și grecescul *poli* - multe; *logos* - știință).

Educația tehnologică, cu caracter politehnic, dorește să diminueze producerea unei educații abstracte, strict școlarești, rupte de viață.

O școală generală și un liceu rupte de viață dau absolvenți care nu știu să facă nimic, cel mult, să devină niște funcționari. Educația tehnologică nu diminuează educația intelectuală, ci vine s-o completeze, să-i dea valoare și eficiență superioare. Alături de educația intelectuală, asigură o bază superioară pentru o educație profesională de valoare.

Astăzi tehnologizarea (mijloacele tehnice și folosirea lor) a pătruns în toate domeniile vieții sociale, inclusiv în activitățile umaniste, așa cum sunt mijloacele audio-vizuale și calculatorul, dar și elemente de tehnologie. În condițiile contemporane, indiferent de profesia ce se va dobândi și exercita, deci și în cazul celor umaniste, se cere cu necesitate o anumită pregătire tehnologică generală cu caracter politehnic, care să-i ofere posibilitățile oricărui om să facă față intensei tehnologizări a vieții sociale. Educația tehnologică se realizează, îndeosebi, de la școala primară până la liceu.

4.5.2.2. Obiectivele educației tehnologice

a) **Cunoașterea unor elemente de bază ale principalelor ramuri ale științei și producției moderne**, sub raport tehnic, tehnologic, de organizare al producției și a muncii. Printre principalele ramuri științifico-tehnice contemporane care trebuie avute în vedere în educarea tehnologică a tineretului se pot menționa: chimia (industria chimică), electrotehnica, energetica și electronica, mecanica, informatica, robotica și agrotehnica.

b) **Formarea unor deprinderi practice, de folosire a unor dispozitive și mașini-unelte simple** din domeniile arătate, în cadrul orelor de predare a unor discipline de cultură tehnică generală și a laboratoarelor și atelierelor școală, sau, după caz, din producție, ca și în cadrul unor cercuri tehnice, care să conducă la realizarea unor activități utile.

c) **Formarea unei atitudini și aprecieri pozitive față de anumite activități tehnico-practice**, producătoare de valori materiale și servicii, față de munca desfășurată și față de cei ce practică anumite profesii (meserii).

d) **Asigurarea unei mai bune orientări școlare și profesionale**, datorită cunoașterii și activității desfășurate în unele domenii tehnico-practice.

e) **Realizarea unor elemente de preprofesionalizare prin activitatea tehnico-practică nemijlocită într-un anumit domeniu**, formându-se premisele însușirii în condiții mai bune și eficiente a unei meserii (profesii), asigurând o mai bună adaptabilitate și chiar dragoste față de profesia ce o va alege și în care se va pregăti ca profesionist.

Pentru îndeplinirea obiectivelor acestei laturi a educației este necesar să integreze în planurile de învățământ, într-o viziune didactică coerentă, discipline de învățământ care să realizeze atât obiective ale unei educații tehnologice generale, cerute de formarea oricărei personalități contemporane, cât și obiective ale unei educații tehnologice specifice, cerute de formarea viitorilor specialiști pentru ramurile economico-sociale preponderente localităților rurale, și respectiv preponderente localităților orășenești.

4.5.3. Educația profesională

4.5.3.1. Conceptul și importanța educației profesionale

Educația profesională are ca ideal pregătirea tinerei generații pentru o activitate utilă (pentru o meserie sau profesie) într-un anumit domeniu al vieții social-economice - industrie, agricultură, învățământ, cultură etc. O persoană fără profesie înseamnă nimic, este alienată uman. Educația profesională face din om o ființă utilă pentru sine și societate.

Limbajul profesional uzual folosește o serie de concepte, ca: **ocupație** - activitate social-utilă depusă de o persoană într-o anumită ramură a vieții sociale, și care reprezintă principala

sursă de venituri, cel mai adesea ca urmare a unei pregătiri de specialitate, a unei calificări profesionale; **profesie sau profesiune** (fr. profession - îndeletnicire), ocupație obținută prin calificare, prin studiu profesional de specialitate, concept folosit mai mult pentru desemnarea specialiștilor; **meserie** - (lat. mesercare - slujbă, funcție) - îndeletnicire, ocupație obținută prin calificare într-o școală de meserii și în practică, denumire folosită îndeosebi pentru desemnarea muncitorilor calificați; **meșteșug** - ocupație, meserie obținute prin calificare, adesea manuală, la locul de muncă, prin practică, adesea păstrată prin tradiție.

Este cunoscut că numărul meseriilor și muncitorilor care solicită forța fizică și abilități manuale se va micșora continuu. Va apărea o deplasare continuă a meseriilor (profesiilor) spre o sferă superioară a muncii, atât prin recalificare, cât și prin calificare profesională mai înaltă, care va dezvolta creativitatea și o măiestrie mai mare, inteligență de învățare și aplicare, crescând rolul teoreticienilor, inventatorilor și managerilor. Ca urmare a calificării, în general, inclusiv a muncitorilor, în condițiile modernizării și tehnologizării, a pătrunderii progresului tehnic, între profesie și meserie, limbajul actual nu mai face deosebiri evidente; adesea un medic, un inginer, profesor etc. spune în meseria sau profesia mea; apreciem că va avea câștig de cauză conceptul de profesie (profesiune), de profesionist. Pentru perfecționarea de specialitate s-a instalat deja conceptul de perfecționarea pregătirii profesionale.

4.5.3.2. Obiectivele educației profesionale

a) **Un obiectiv cognitiv.** Dobândirea de cunoștințe profesionale de specialitate (cultură tehnică generală și cultură tehnică de specialitate) pornită de la o educație politehnică și care să asigure o **pregătire de specialitate de profil larg, evitându-se pregătirea de specialitate îngustă**, pentru a oferi profesionistului posibilități de adaptare la schimbări și mutații în știință și tehnică, în producție și profesiuni. Așa cum am arătat, pregătirea profesională teoretică trebuie însoțită și de o pregătire intelectuală corespunzătoare nivelului de calificare.

b) **Un obiectiv psihomotoriu-practic.** Formarea unor **abilități (deprinderi) practice de specialitate de profil larg, în sistem de policalificare**, care să asigure exercitarea unei profesii cu randament, dar și posibilitatea de adaptare la schimbările (mutațiile) produse în știință și tehnică, în producție și profesii de economia liberă de piață, specializarea realizându-se (adâncindu-se) după absolvirea școlii sau facultății, în producție, management etc. - după caz, corespunzător calificării profesionale - muncitori, tehnicieni, specialiști.

Desigur, acest obiectiv formativ-psihomotoriu (practic) trebuie să fie asigurat de laboratoare și ateliere didactice corespunzătoare cerințelor contemporane, ca și de o practică de specialitate în unitățile de profil-productive, de cercetare, proiectare etc.

c) **Formarea și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor profesionale** - imaginația și gândirea tehnică, artistică, economică etc. - după caz, cunoscându-se ceea ce am mai menționat că, în viitor, rolul și aprecierea deosebită le vor avea inventatorii, creatorii în domeniu.

d) **Formarea și dezvoltarea dragostei față de profesia în care se pregătește tineretul și față de munca ce o va desfășura**, conștientizându-i ideea, deja subliniată, că

omul este creatorul muncii și nu instrumentul ei, muncă pe care s-o facă din (cu) plăcere și nu din constrângere, aceasta ca o condiție importantă a succesului său profesional, a îndeplinirii năzuințelor sale personale, dar și ale societății în care trăiește. Nu poți obține rezultate valoroase, în mod constant, fără dragoste de profesie. Dragostea de profesie este agentul psihomoral care ne dinamizează în direcții valoroase.

e) Educarea spiritului de deontologie (etică) profesională. Aceasta presupune o apreciere corectă a muncii tale și a celorlalți, un spirit de luptă împotriva neajunsurilor, a rutinii, a plafonării, un spirit de cooperare și întrajutorare, admitând competiția și evaluarea corectă a rezultatelor ei, evitând însușirea a ceea ce nu-ți aparține, a ceea ce vitregește pe ceilalți, societatea în ansamblul ei. Să câștigi mult, dar prin muncă și pe căi cinstite. Să lupți pentru înlăturarea infracțiunii profesionale, furturilor din avutul individual și public.

f) Educația economico-profesională, mai ales pentru profesiunile practice, dar nu numai pentru ele, pentru a obține mult și bun, cu cheltuieli cât mai puține, condiție a progresului material și spiritual.

g) Educație managerială - formarea capacității de a conduce colective, ateliere, întreprinderi etc., capacitate de a lucra cu oamenii și de a rezolva problemele în mod democratic, etic, economic și eficient.

4.5.4. *Educația moral-civică și pentru democrație¹*

4.5.4.1. Conceptele de morală, etică și educație morală

4.5.4.1.a. Morala

Morala se studiază la științele socio-filosofice. De aceea, se va prezenta doar conceptul de morală. Morala este o formă a conștiinței sociale, care reflectă ansamblul concepțiilor, ideilor și principiilor (normelor) care călăuzesc și reglementează comportarea (conduita) oamenilor în relațiile personale, în familie, la locul de muncă și în societate, în general.

Lat. *mos-moris, moralis* - moravuri, obiceiuri de comportare (conduită), morală. Gr. *Ethikos* sau *Ethos* - morav, etic, moral, comportare, caracter.

Etica este știința care studiază legile moralei. Ea operează cu o serie de concepte (categorii) care polarizează în jurul a două principale: bine: corectitudine, dreptate, adevăr, egalitate, fraternitate, cinste, datorie, respect, stimă, echitate, întrajutorare, altruism etc., care exprimă gene-

¹ Studiul educației morale este completat de capitolele: 7B.(Principiile educației morale), 9B.(Metodele de educație morală) și 19.(Conținutul educației morale).

ralizări pozitive ale comportării (conduitei) demne, civilizate; **rău** - încorectitudine, nedreptate, minciună (neadevăr), inegalitate, necinste, inechitate, egoism, nerespect etc. și care exprimă generalizări negative ale comportării (conduitei) nedemne, necivilizate. Morala și etica din țara noastră au (trebuie să aibă) strânse legături cu statul de drept și cu democrația instaurată în România după Revoluția din decembrie 1989. În acest context, teoriile, principiile și metodele de educație moral-civică trebuie să reflecte concepția și cerințele vieții democratice, oglindită în documentele ce privesc drepturile universale ale omului, ale individului și tuturor cetățenilor, fără nici o discriminare.

Conceptele de moral, imoral și amoral: **moral** - care respectă normele moralei; **imoral** - contrar moralei (eticii), care încalcă normele morale (etice), cunoscând deci normele moralei; **amoral** - care nu are cunoștință de moral, deci nu cunoaște normele morale, care este indiferent față de morală. Conceptele de moral și imoral au suferit modificări de-a lungul timpului: **a fi antropofag**, în comuna primitivă, nu era un act imoral; **a ucide sclavii**, căci nu erau considerați oameni, nu era un act imoral; **a ucide ereticii**, în feudalism, nu era considerat, atunci, act imoral etc. Astăzi sunt însă considerate ca imorale.

Desigur, aprecierea comportamentului individului în cazul când intră sub incidența unuia dintre conceptele de mai sus se face diferențiat.

4.5.4.1.b. Educația morală

Educația morală este o latură a educației care are ca **ideal formarea profilului moral al personalității și al comportamentului socio-moral al omului**. În condițiile societății contemporane, ale societății democratice, cresc rolurile relațiilor sociale și al responsabilității individului față de el însuși, față de cei din jur și față de societate, apărând noi probleme de etică și de comportament (de conduită) ale individului și membrilor societății. În acest context constă și importanța educației morale, ca și a educației pentru democrație în unitățile de învățământ și în afara acestora.

4.5.4.2. Obiectivele educației moral-civice și pentru democrație

4.5.4.2.1. Formarea conștiinței și gândirii morale, în spirit democratic

Se realizează prin obiectivele moral-civice, care presupun:

a) dobândirea de cunoștințe morale (instruire morală), care necesită însușirea conținutului moral, a principiilor, inclusiv conceptele și principiile de democrație, de stat de drept, de patriotism, de umanism, de disciplină conștientă, de dragoste față de muncă, de căsătorie și familie, de însușirea principiului cooperării, respectului reciproc, de comportare civilizată etc.; este cunoscut că aceste concepte și norme au fost demonetizate în regimul dinainte de Revoluția din decembrie 1989; ele trebuie reconsiderate și abordate în spiritul cerințelor contemporane, ale societății democratice și ale statului de drept, în strânsă legătură cu drepturile omului;

b) formarea de convingeri și sentimente morale; aceasta înseamnă că noțiunile și normele morale (cunoștințele morale) trebuie să se transforme în trăiri afective înalte, demne, care să polarizeze în jurul binelui, transformându-se în convingeri și sentimente morale, aceasta fiind o îmbinare dintre trăirea afectivă și raționament (înțelegere).

Omul din societatea democratică nu trebuie să fie o ființă rigidă, de piatră; el trebuie să înțeleagă și să vibreze (trăiască) în același timp afectiv normele moral-civice sub formă de convingeri și sentimente patriotice, umaniste, de muncă, de competiție loială, de cooperare, de respect, întrajutorare și altele.

4.5.4.2.2. Formarea conduitei și trăsăturile de voință și caracter

Presupune:

a) **formarea deprinderilor și obișnuințelor morale;** aceasta înseamnă transpunerea, zi de zi, oră de oră, a normelor și cunoștințelor morale, în fapte (acțiuni) morale, în deprinderi și obișnuințe morale; degeaba un tânăr știe ce este cinstea, poate să o definească, dar nu ajunge să o transforme în faptă morală; există mulți indivizi care cunosc normele morale, dar nu le respectă, și astfel, în exemplul dat, ajung să fure din drepturile altora, efectuând fapte imorale și devenind infractori, ceea ce face să intre sub incidența legilor juridice.

b) **Formarea trăsăturilor de voință:** aceasta înseamnă a forma calități și capacități de orientare, rezolvare și înfăptuire a unei acțiuni constructive, la baza căroră să stea motivațiile și actele de deliberare rațională și demnă, dovedind astfel calități de voință: "Ai izbutit, continuă; n-ai izbutit continuă", spunea marele explorator norvegian F. Nansen; calitățile de a delibera și discerne rațional și demn, de a persevera, de a dobândi hotărâre și calitățile de decizie, de a nu dezarma etc. sunt calități de voință ce pot și trebuie educate.

c) **Formarea trăsăturilor de caracter** (gr. Character - semn, pecete, tip, trăsătură, particularitate, **felul de a fi**). Caracterul este **ansamblul trăsăturilor psihocomportamentale esențiale și stabile** ale personalității umane, prin care se manifestă ca o unitate bine conturată în relațiile și situațiile sociale, exprimate prin atitudini, convingeri, idealuri și calități morale înalte, valoroase și demne; **printre calitățile (trăsăturile) omului de caracter** ce pot fi educate, menționăm: cinste, sinceritate, modestie, curaj, spirit de independență și inițiativă constructivă, atitudine și manifestare demnă față de realitate, față de sine, față de cei din jur și față de societate (patriotism, umanism etc.), principialitate, dreptate, prietenie adevărată, comportament demn, civilizat în orice ocazie etc.

d) **Formarea și dezvoltarea capacității de autoeducație moral-civică,** bazată pe înțelegerea caracterului complex al vieții sociale, al rolului normelor sociale și al libertății de acțiune, în concordanță cu cerințele democrației și a drepturilor omului.

4.5.5. Educația juridică

4.5.5.1. Importanța educației juridice

Noua societate democratică și statul de drept au nevoie de legi noi, pe măsură. În aceste condiții noi, educația juridică este o necesitate. Aceasta pentru a putea gândi și ac-

ționa în spiritul Constituției și legilor țării. Societatea democratică și statul de drept nu pot exista și progresa în mod real în afara legilor. Anarhia și nerespectarea legilor nu sunt compatibile cu statul de drept, cu democrația.

Educația juridică este necesară și pentru faptul că necunoașterea legilor, mai ales de adulți, nu scutește de aplicarea prevederilor lor, inclusiv de sancțiunile (pedepsele) prevăzute de ele în cazul încălcării lor.

4.5.5.2. Obiectivele educației juridice

a) **Formarea conștiinței și gândirii juridice**, ceea ce necesită cunoașterea legii fundamentale - Constituția și a celorlalte legi specifice societății democratice și statului de drept.

b) **Formarea de convingeri, sentimente și atitudini juridice**, corespunzătoare conștiinței și gândirii juridice.

c) **Formarea de priceperi, deprinderi și obișnuințe juridice**, a unei conduite juridice, care să asigure respectarea legilor societății democratice și statului de drept.

4.5.6. Educația religioasă

4.5.6.1. Locul educației religioase

În condițiile respectării "Declarației universale a drepturilor omului" - care prevede dreptul fiecărui cetățean la o credință, la o anumită religie și a Constituției României - care garantează libertatea conștiinței, gândirii și credințelor religioase, Legea învățământului asigură loc educației religioase ca o componentă a educației generale a elevilor.

În acest context, părinții și tutorii au dreptul și răspunderea educației religioase a copiilor minori, potrivit propriilor convingeri, iar învățământul preuniversitar are dreptul și răspunderea integrării educației religioase, în ansamblul educației generale, prin predarea religiei în școală, ca obiect de învățământ.

4.5.6.2. Obiectivele educației religioase

Religia (lat. *religio-onis*) este o formă a conștiinței sociale care prin teorii și practici specifice asigură credința în Dumnezeu (lat. *domine-deus*) sau alte forțe (divinități) similare, având ca instituție de cult biserica sau alte instituții similare, potrivit fiecărui cult. Fiecare religie propagă și practică o anumită etică, prin intermediul anumitor norme morale specifice (porunci), așa cum pot fi exemplificate în cazul creștinismului: iubirea de aproapele tău, ferirea de păcate sau greșeli (să nu furi, să nu ucizi etc.), toleranța și iertarea greșelilor, cuviosenia, pietatea etc.

Obiectivele principale ale educației religioase sunt:

- a) Formarea conștiinței religioase specifice fiecărui cult, care, de exemplu, în cadrul religiei creștine necesită cunoașterea Bibliei, al Vechiului și Noului Testament etc.
- b) Formarea convingerilor, sentimentelor și atitudinilor religioase, în concordanță cu conștiința religioasă a fiecărui cult.
- c) Formarea priceperilor, deprinderilor și obișnuințelor, a practicilor religioase, corespunzătoare cerințelor fiecărui cult.

Educația religioasă este necesar să se realizeze în relație cu celelalte laturi ale educației, cu idealurile societății democratice și statului de drept, asigurând manifestarea spiritului de toleranță, înțelegere și respect reciproc între cetățenii de credințe și religii diferite, înlăturându-se orice formă de fanatism, intoleranță și practicile de cult inumane.

4.5.7. *Educația estetică*

4.5.7.1. Conceptele de estetică și educația estetică. Design-ul

Conceptul de estetică își are originea în limba greacă: "aisthesis, aisthetikos" - ceea ce se referă la sensibil, plăcut, frumos. O dată cu apariția esteticii, în secolul al XVIII-lea, filosoful german Baumgarten a folosit termenul de "ästhetia", cu aceleași semnificații cu termenul grecesc "aisthetikos". Aspectele (faptele) estetice, frumoase, plăcute, sensibile, sublime etc. se găsesc în artă, îndeosebi, dar și în viața socială și în natură.

Estetica este știința despre frumos, ea studiind legile și categoriile frumosului.

Arta, ca o componentă esențială a esteticii, exprimă realitatea sub formă de imagini artistice (estetice), fiind o exprimare concret-senzorială tipică a creației estetice, care-și are nuanțe și limbaje specifice fiecărei ramuri ale ei - pictură, gravură, sculptură, muzică, literatură, film, teatru, desen, dans etc.

Design-ul și estetica industrială exprimă îmbinarea utilului, performanțelor și funcționalității, cu plăcutul, sensibilul, frumosul în crearea și comercializarea produselor materiale. Design-ul reprezintă, astăzi, o condiție esențială a competitivității și desfacerii produselor materiale în toate domeniile vieții economice.

Istoria civilizației și estetica ne-au evidențiat adevărul că omul, din cele mai vechi timpuri, a fost sensibil la frumos, a iubit și prețuit frumosul, preocupându-se de promovarea și crearea lui. Desenele și înkrustările de animale, de scene de vânătoare sau luptă etc. din peșteri, ornamentele arhitecturale de pe diversele construcții, arta populară și, mai ales, crearea marilor opere literare, de pictură și sculptură, de muzică, teatru și film etc. sunt o dovadă a legăturii nemijlocite dintre om și valorile estetice.

În zilele noastre, când nevoia omului pentru frumos crește considerabil odată cu sporirea creațiilor estetice, apare ca necesară modelarea lui prin intermediul frumosului.

Calitățile estetice ale personalității nu sunt un dar înăscut. Omul se naște cu un potențial atitudinal estetic numai de natură anatomo-fiziologică, de exemplu cu un văz și auz foarte fin, finețe în deosebirea culorilor (simț cromatic) etc. **Calitățile estetice ale omului trebuie astfel modelate, de aici necesitatea obiectivă a educației estetice.**

Educația estetică este o componentă a **educației integrale** care urmărește modelarea specifică a personalității prin formarea **calităților estetice**, prin intermediul valorilor estetice, ale frumosului din toate sferele în care se manifestă - din artă, îndeosebi, din societate și din natură.

Educația artistică este componenta de bază a educației estetice care urmărește formarea **calităților estetice ale personalității prin intermediul artei.**

4.5.7.2. Categoriile esteticii și educației estetice

Abordarea fundamentală și eficientă a obiectivelor, conținuturilor, mijloacelor și cerințelor educației estetice necesită cunoașterea categoriilor estetice și ale educației estetice.

4.5.7.2.1. Categoriile esteticii

Sunt concepte abstracte și esențiale care cuprind atât elemente estetice cognitive, exprimate prin imagini artistice tipice, cum sunt frumosul, sublimul, eoicul, maiestosul, comicul, tragicul, grotescul și urâtul, cât și **elemente estetice afective** - cum sunt convingerile și sentimentele estetice.

4.5.7.2.2. Categoriile educației estetice

Sunt concepte care fundamentează și orientează obiectivele și conținutul întregului proces de modelare estetică a omului, cele mai importante fiind: a) idealul estetic; b) simțul estetic; c) gustul estetic și e) spiritul de creație estetică.

a) **Idealul estetic** este categoria care exprimă modelul (prototipul) estetic spre care năzuiește, aspiră să-l cultive și să-l finalizeze un artist, un individ și o comunitate umană, în concordanță cu cultura și spiritualitatea generală și specifică unei epoci, orientată de anumite concepții filosofice, etice, juridice, estetice etc. Idealul estetic se intercondiționează cu idealul social, cultural, etic, juridic sau profesional al epocii. Idealul estetic, în corelație cu celelalte idealuri, este un criteriu de judecată și apreciere a valorilor estetice. Idealul estetic, componentă importantă al idealului educației integrale, urmărește să formeze pe "homo aestheticos".

b) **Simțul estetic** este categoria care exprimă calitatea și capacitatea omului de a percepe și trăi frumosul, ca o atitudine și modalitate de comportament estetice, determi-

nate de "forțele" senzoriale - văzul cu finețea lui privind culorile, formele etc., auzul cu finețea lui privind sunetele, tonalitățile, elementele melodioase etc., pipăitul cu finețea lui privind formele, materialele etc.; în acest context se vorbește de *bunul-simț* ca o calitate de a percepe și trăi numai ceea ce este frumos.

c) **Gustul estetic este categoria care exprimă calitatea și capacitatea omului de a iubi și aprecia frumosul** sub raport cognitiv, afectiv și comportamental, fapt ce determină satisfacția în fața frumosului și insatisfacția în fața urâtului. Gustul estetic se află sub influența socialului, al educației, culturii și esteticii epocii, fiind valabilă zicala: "Ce-i frumos place la toți", cât și sub influența individualului, al aptitudinilor și talentului fiecărei persoane, care-și pune o amprentă estetică asupra aprecierii și dragostei față de frumos, **față de modul de exprimare al frumosului**, fiind valabilă zicala: "**Nu-i frumos ce e frumos, e frumos ce-mi place mie**", precum și proverbul latin: "*De gustibus et coloribus non disputandum*" (în traducere liberă: în materie de gust nu există reguli, fiecare om își are criteriile și măsura proprie de apreciere). Și această categorie își are o formulare proprie: "**bunul-gust**", care exprimă calitatea omului de a iubi și aprecia ceea ce înseamnă cu adevărat creație și valoare estetică.

d) **Spiritul de creație estetică este categoria care exprimă capacitatea și abilitatea de a imagina și crea frumosul**. Educația, în general, și educația estetică, în special, trebuie să treacă accentul de pe ipostaza reproductivă a învățământului, pe ipostaza cultivării potențialului creator al personalității. O asemenea educație va dezvolta calitățile creative ale tineretului studios atât în planul creației tehnico-științifice, cât și în cel al creației estetice, literar-artistice, a design-ului etc.

În școala românească de toate gradele există numeroși tineri cu un valoros potențial creativ. El trebuie depistat și dinamizat în vederea dezvoltării atitudinilor și talentului, atât în planul creației tehnico-științifice și a altor domenii, cât și în cel al creației estetice.

4.5.7.3. Obiectivele educației estetice

Interiorizarea categoriilor estetice și ale educației estetice în procesul modelării estetice a personalității și îndeplinirea **idealului estetic** implică realizarea unor sarcini, a unor aspirații, cu alte cuvinte a unui sistem de obiective estetice, printre care evidențiem:

a) **însușirea valorilor estetice și educarea capacităților de a percepe, înțelege și judeca (aprecia) frumosul, deosebindu-l de opusul său - urâtul - ca obiectiv cognitiv-formativ;**

b) **educarea convingerilor și sentimentelor estetice, a simțului, gustului și dragostei față de frumos, manifestând spirit de prevenire și respingere a urâtului - ca obiectiv formativ - afectiv - aptitudinal;**

c) **educarea capacităților și deprinderilor de a păstra și promova valorile estetice, a frumosului, precum și dezvoltarea și manifestarea spiritului și deprinderilor de creație a valorilor estetice, a frumosului - ca obiectiv formativ-praxiologic.**

Având în vedere interacțiunea dintre laturile educației, obiectivele educației estetice pot fi îndeplinite în interacțiune cu obiectivele celorlalte laturi ale educației.

4.5.7.4. Conținutul educației estetice

Obiectivele educației estetice determină valorile care alcătuiesc conținutul educației estetice, concretizat în conținutul unor obiecte de studiu din planurile de învățământ, cum sunt: literatura, desenul, muzica, istoria, tehnologia etc. precum și a unor activități extradidactice de specialitate sau cu caracter estetic.

Conținutul educației estetice cuprinde următoarele:

- a) valorile estetice din operele literar-artistice, de critică literar-artistică;
- b) limbajele și modalitățile de expunere a artelor, literaturii, arhitecturii și a altor domenii care operează cu valori estetice;
- c) sistemul de informații estetice privind genurile și stilurile operelor estetice și autorilor de creație estetică;
- d) convingerile și sentimentele estetice, simțul și gustul estetic incluse în operele artistice, în istoria artei și critica estetică;
- e) priceperile și deprinderile de promovare și creație estetică;
- f) valorile estetice, convingerile și sentimentele estetice, priceperile și deprinderile incluse în activitățile extradidactice - cercuri literar-artistice, muzeele și expozițiile de creație artistică, serbările literar-artistice, drumețiile, vizitele și excursiile la monumentele istorice, cultural-artistice și în natură, mass media etc;
- g) valorile estetice cuprinse în cadrul design-ului industrial, comercial etc.

4.5.7.5. Sursele și mijloacele educației estetice

Frumosul se găsește, se manifestă și se creează prin variate surse și mijloace, prin care menționăm:

a) **frumosul din procesul de învățământ** cuprins în conținutul disciplinelor de învățământ cum sunt: limba și literatura română și universală, desenul, istoria și geografia, unele discipline tehnice etc., precum și în unele activități didactice cum ar fi: lucrările de atelier, proiectele etc.

b) **frumosul din natură**: frumosul integrat munților, pădurilor, apelor, recoltelor, parcurilor etc.

c) **frumosul din mediul social:** frumosul integrat îmbrăcăminte și încălțăminte, frumosul din modă, frumosul din relațiile interumane și în comportarea civilizată, frumosul stradal și din arhitectură, frumosul din mijloacele de transport, frumosul locuinței etc.

d) **frumosul din arte:** pictură, gravură, sculptură, muzică, dans, literatură, teatru, film, din expoziții etc., aceasta având ponderea cea mai mare în educația estetică.

e) **frumosul din activitățile extradidactice,** cum sunt: cercurile de creație literar-artistică și tehnico-științifică, serbările literar-artistice, serile de dans, serbările câmpenești, expozițiile de creație ale tineretului studios etc.

f) **frumosul din activitatea profesională din producția materială, din comerț etc.,** prezent prin ceea ce denumim **design**, care îmbină utilul cu plăcutul, cu frumosul, precum și frumosul din activitatea estetică extraprofesională, a ceea ce poartă denumirea de "hobby" (activitatea extraprofesională în diverse domenii ale artei sub formă de creație estetică, făcută ca distracție pentru folosirea utilă și frumoasă a timpului liber).

4.5.7.6. Condițiile educației estetice

O educație estetică valoroasă și eficientă necesită îndeplinirea unor cerințe (exigențe), printre care precizăm următoarele: folosirea în educația estetică a celor mai valoroase creații estetice din cele mai variate surse de frumos, care au fost omologate estetic și trecute în patrimoniul estetic; prezentarea în cadrul educației estetice a creațiilor estetice în strânsă legătură cu mijloacele și modalitatea de exprimare estetică - sunet, culoare, formă, stil, materiale etc., pentru asigurarea înțelegerii semnificațiilor și valorilor creației estetice, a frumosului; realizarea educației estetice pe cât posibil prin contactul nemijlocit cu creația estetică, cu valorile estetice, cu frumosul pentru a se forma înțelegerea și trăirea estetică, simțul și gustul pentru frumos; crearea condițiilor și asigurarea mijloacelor materiale și didactice pentru promovarea frumosului și dinamizarea spiritului de creație estetică; în limita posibilităților materiale și financiare este binevenită modernizarea mijloacelor de creație estetică, așa cum este creația estetică asistată de calculator; dinamizarea responsabilității, a spiritului critic și de inițiativă creatoare la realizarea design-ului, cu privire la ținuta vestimentară, la modă și comportare, ca și la activitatea social-utilă, pentru ca ele să beneficieze de valorile estetice, de bunul-simț și bunul-gust; realizarea unei educații estetice de masă, care să formeze calitățile fiecărui membru al colectivității umane în spiritul idealului estetic, al valorilor estetice generale, precum și a celor specifice epocii în care trăim; educația estetică trebuie să evite produsele artistice inestetice, de prost gust, ceea ce alcătuiesc "kitsch-ul" (chiciul); concomitent cu educația estetică să se dezvolte autoeducația estetică.

Educația estetică face omul mai uman, mai drept, mai bun, mai frumos.

În condițiile progresului științifico-tehnic, al tehnologizării și re tehnologizării relativ intense a tuturor domeniilor vieții sociale, umanizarea omului prin frumos, prin educația estetică reprezintă o necesitate vitală.

4.5.8. Educația fizică

4.5.8.1. Conceptul și importanța educației fizice

(gr. *physis* - natură, organism, corp)

Educația fizică este o componentă importantă a formării personalității, care urmărește să asigure dezvoltarea armonioasă și sănătoasă a organismului.

Maxima latină (Juvenal) "*mens sana in corpore sano*" (minte sănătoasă în corp sănătos) exprimă pe deplin importanța educației fizice. Numeroși oameni luminați ai timpului, din antichitate și până în zilele noastre, au susținut importanța educației fizice și sportului în școală și în viața omului - Fr. Rabelais, M. Montaigne, J. A. Comenius-Komensky, J. Locke, J. J. Rousseau, I. Creangă, M. Eminescu etc. În conformitate cu condițiile social-istorice, educației fizice i s-a dat o mai mare sau mai mică importanță. În antichitate și în evul mediu, educația fizică a avut un loc important în dezvoltarea personalității umane. În perioada modernă, deși s-a menținut locul educației fizice, mai ales a sportului profesionist, educația fizică a fost considerată în școală mai mult o dexteritate. În etapa contemporană, se încearcă să se acorde educației fizice un loc corespunzător în școală. Desigur, importanța ei va depinde de modul cum se reflectă în planurile de învățământ, de atenția care i se va acorda de factorii de decizie. Dacă dorim să formăm oameni sănătoși, rezistenți, cu capacitate de muncă eficientă și creativă, cu o viață îndelungată, atunci educației fizice și sportului trebuie să li se asigure un loc asemănător cu a celorlalte discipline și activități instructiv-educative, care își aduc contribuția la formarea personalității.

4.5.8.2. Obiectivele educației fizice

1) Cunoașterea datelor, semnificațiilor și importanței diverselor activități și forme de educație fizică și sport - orele de educație fizică, gimnastică, ca și a altor genuri de activități sportive - fotbalul, handbalul, tenisul, baschetul, oina, atletismul etc., în strânsă legătură cu cunoașterea unor date de anatomie, fiziologie, de medicină și igienă sportivă etc.

2) Dezvoltarea armonioasă și sănătoasă a organismului, formarea unor calități fizice - forță, rezistență, capacitate de efort, finețe și suplete în mișcări etc., prin formarea unor deprinderi de practicare a unor forme sau genuri (activități) de educație fizică și sport necesare vieții și activității fiecărui om.

3) Dezvoltarea aptitudinilor fizice necesare realizării educației fizice și sportului de performanță, pentru tinerii care au calități și aptitudini fizice deosebite. Avem nevoie de profesioniști de valoare pentru a ieși cu adevărat în Europa și în lume - baza fiind selecția și posibilitățile fizice, dorința de afirmare și reușită, neprecupețind nimic pentru succes. Este nevoie de o selecție după valoare și apoi de foarte multă muncă. De aici performanțe, bucurii, succese.

4) Sportul, menținerea sau refacerea calităților fizice și a sănătății - după caz, prin gimnastica de producție, gimnastica medicală sau prin forme adecvate de odihnă activă și de petrecere corespunzătoare a timpului liber.

5) Dezvoltarea unor calități morale demne, cerute de practicarea educației fizice și sportului de calitate - civilizat, de fair-play - ca spiritul de echipă și competiție loială, de efort susținut, de curaj și dăruire, de disciplină și stăpânire de sine, de spirit patriotic etc.

4.5.8.3. Conținutul (formele) educației fizice

Sunt: orele de educație fizică din orar; exercițiile fizice; jocurile și competițiile sportive diverse - fotbal, tenis, handbal, baschet etc.; educația fizică profesională și medicală; folosirea rațională a factorilor naturali - aerul, apa și soarele etc.

4.5.8.4. Cerințe ale educației fizice și sportului

Sunt: antrenarea elevilor la un număr rațional de activități de educație fizică; evitarea activităților periculoase; măsuri de protecție; asigurarea condițiilor de timp, materiale și didactice; înțelegerea de către factorii de decizie și de către tineret a importanței practicării educației fizice și sportului; îmbinarea rațională a educației fizice și sportului cu învățătura și respectiv cu munca, evitând neglijarea învățăturii - pentru tineretul studios; luarea în considerare a posibilităților și preferințelor reale ale tinerilor și îmbinarea rațională a efortului fizic cu odihna, evitându-se suprasolicitățile, îmbolnăvirile.

Desigur, pentru sportul profesionist există cerințe și reguli speciale, care sunt stabilite de reglementări speciale, care țin seama și de exigențele economiei libere de piață.

UNESCO acordă o importanță deosebită educației fizice și sportului, subliniind, printre altele: efect benefic asupra soluționării unor probleme sociale, politice și economice, fiind și un mijloc de diminuare a delinvenței, violenței, criminalității și toxicomaniei; contribuție la integrarea socială, inclusiv a persoanelor dezavantajate fizic; contribuție la sporirea productivității muncii, prin îmbunătățirea formei fizice și a sănătății; contribuție la prelungirea vârstei active de muncă, a pensionării, ca și la ameliorarea situației persoanelor în vârstă și a handicapaților ș.a.

4.5.9. Educația igienico-sanitară și educația sexuală

(gr. *hygieia* (*higienă*) - sănătate)

4.5.9.1. Concomitent cu educația fizică și sportul se pot realiza și obiective, ale educației igienico-sanitare

Educația sanitară (igienico-sanitară) pregătește tineretul, omul în general cu posibilitatea de a-și apăra sănătatea și de a evita sursele de îmbolnăvire.

Școala de toate gradele, și nu numai ea, trebuie să-și aducă contribuția la educarea igienico-sanitară a tineretului, conștientizându-l despre normele, mijloacele și cerințele ce se cer respectate pentru asigurarea igienei pe toate planurile (corporale, individuale, de locuit, de muncă etc.), de păstrare a sănătății, de prevenire a îmbolnăvirilor, ca și de tratare a acestora, în cazurile în care au apărut. Copiii și tineretul nu cunosc cerințele igienico-sanitare și trebuie învățați. Să nu avem rețineri, să nu ne fie rușine de a face educație sanitară.

4.5.9.2. Educația sexuală

Adesea neglijată sau făcută cu multă reținere, ea trebuie integrată actului educațional. Educația sexuală trebuie să constituie o latură a educației complexe, integrale a omului, a tinerei generații, în special. Ea are ca obiective:

a) Obiective cognitiv-biologice: cunoașterea structurii și funcționării normale a organelor sexuale, în corelație cu alte organe și sisteme ale organismului uman, a aspectului biologic al sexualității, privind: maturizarea organelor sexuale; funcția lor; relațiile sexuale fiziologice și urmările acestora etc., inclusiv îmbolnăvirile - SIDA, îndeosebi; educația contraceptivă.

b) Obiective psihologice, sociologice și pedagogice: stabilirea unor relații corecte între sexe (băieți și fete); transformarea atracției față de o persoană de sex opus, la început aproape pur biologică, bazată pe instinctul sexual, într-un sentiment superior socio-uman, în dragoste (iubire); pregătirea tineretului pentru viața de familie, care reprezintă existența unui cuplu sănătos, matur și bine înzestrat biologic, cât și psihologic, social și moral; pregătirea tineretului pentru cooperare egală, corectă și de ajutor reciproc între sexe în activitatea social-utilă, în viață.

Educația sexuală trebuie să includă neapărat acțiuni educative specifice, care să conducă neapărat la o comportare demnă, civilizată față de persoanele de sex opus, acțiune ce trebuie începută de la vârsta prepubertății și la care, în afară de specialiști, un rol important îl au profesorii, diriginții și părinții îndeosebi, cu condiția ca să-i preocupe aceasta și să se pregătească în acest scop.

Evitarea și combaterea educației sexuale prin intermediul pornografiei din reviste, filme, video casele pornografice etc.

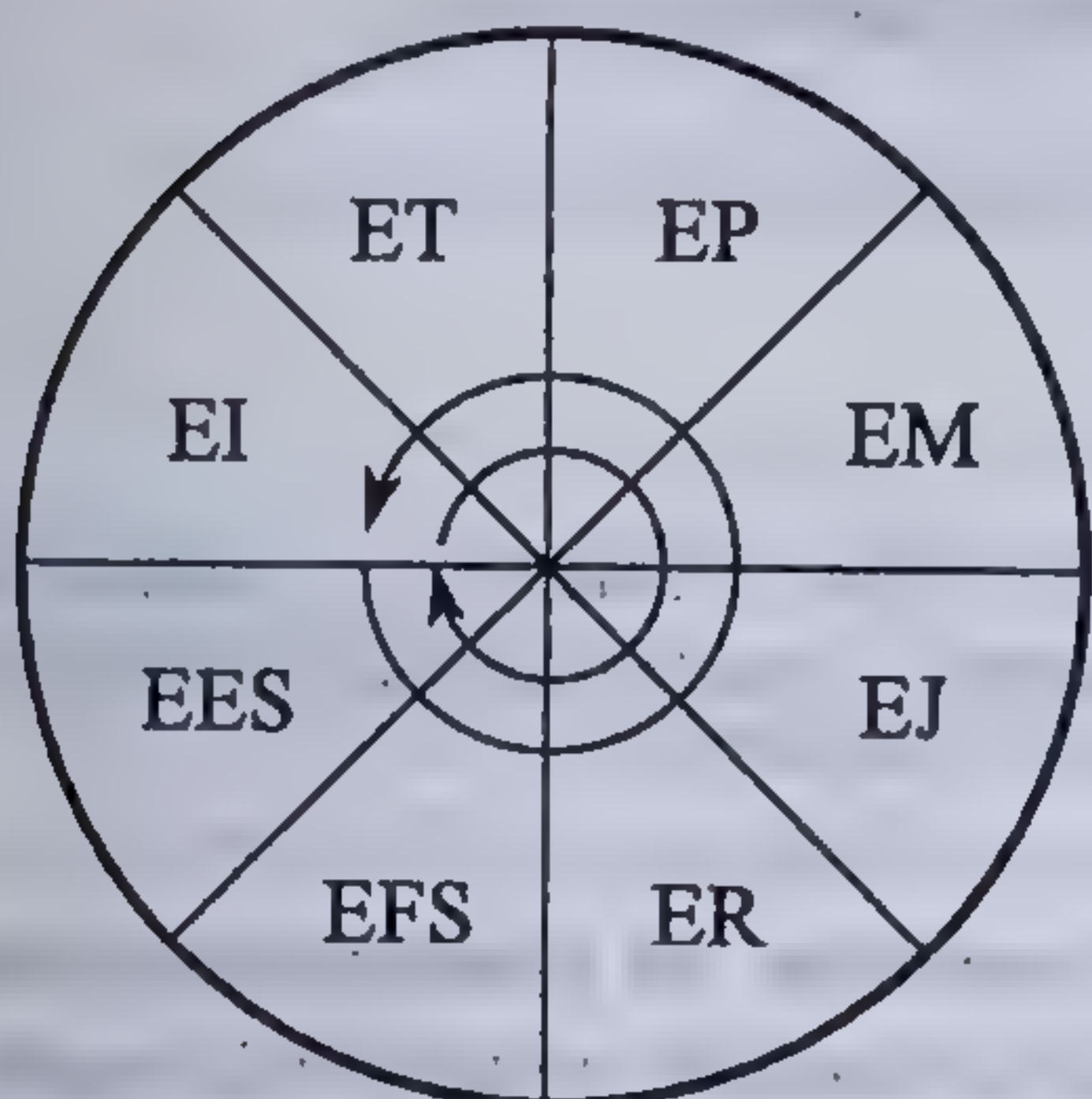
Lipsa informației și educației sexuale științifice conduce, adesea, la urmări grave în comportarea tineretului și a maturilor, la infracțiuni grave, cu substrat instinctual, care dovedesc primitivismul și cadrul animalic, dacă ne putem exprima așa, la care instinctele primare, refulările sexuale le "hotărăsc" întregul comportament. Educația sexuală trebuie să se bazeze pe datele și sfaturile științifice (și nu după ureche) oferite la orele de biologie, la consultațiile și convorbirile medico-sanitare cu medicii, așa cum sunt cele din cabinetele de "Planning familial", precum și de materiale scrise de oameni competenți în domeniile medico-sanitare și educative.

4.5.10. Interdependența laturilor educației în îndeplinirea idealului educativ

Laturile educației constituie un sistem educativ, în interacțiune, care contribuie la realizarea idealului educativ-personalitate complexă, integrală, multidimensională, armonioasă, fenomen obiectivat în formalizarea matematică și în desenul schematic de mai jos:

$$\text{Id. educ.} \supseteq \text{EI} \cup \text{ET} \cup \text{EP} \cup \text{EM} \cup \text{EJ} \cup \text{ER} \cup \text{EES} \cup \text{EFS}$$

în care: «se poate folosi și semnul "∩" (intersectat)»



Id. educ - ideal educativ;
 EI - educație intelectuală;
 ET - educație tehnologică;
 EP - educație profesională;
 EM - educație moral-civică;
 EJ - educație juridică;
 ER - educație religioasă;
 EES - educație estetică;
 EFS - educație fizică, igienico-sanitară și sexuală.

Ponderea laturilor educației în realizarea idealului educativ, în formarea personalității este diferită de la un grad la altul de învățământ. Desigur, școala pune accentul pe EI și EP. EI - educația intelectuală are o pondere mai mare în învățământul general (școala primară, gimnaziu și liceu). EP - educația profesională - are o pondere mai mare în învățământul tehnico-profesional și în învățământul superior. Celelalte laturi sunt prezente, cu ponderi raționale, în toate etapele dezvoltării personalității, în toate gradele de învățământ.

II. Didactica sau teoria învățământului

CONCEPTUL DE DIDACTICĂ (DE TEORIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI) ȘI COMPONENTELE DIDACTICII

A) CONCEPTUL DE DIDACTICĂ

Gr. *didaske* - *didaskein* - a învăța; gr. *didaktike* - știința învățării, didactica; gr. *mathetica* - știința de a învăța pe alții; lat. *didactica* - știința învățării (predării-învățării), didactica; lat. *ars discendi* - știința (arta) învățării (de a învăța).

Obiectul didacticii este procesul de învățământ (procesul de predare-învățare). Didactica este știința, dar și arta (în sens de măiestrie didactică) conceperii, organizării și desfășurării cu succes a procesului de învățământ sau al predării-învățării eficiente. Ea se mai definește și ca "știința instrucției prin învățământ" sau "știința educației prin instrucție".

Didactica specială sau metodică este ramura pedagogică interdisciplinară care prezintă aplicarea didacticii la predarea unei anumite discipline de învățământ, așa cum ar fi: metodică predării fizicii, metodică predării chimiei, metodică predării matematicii, metodică predării tehnologiei etc.

Jan Amos Comenius-Komensky (renumit pedagog ceh din secolul al XVII-lea) este considerat fondatorul didacticii, ca de altfel și al pedagogiei moderne. El a scris "Didactica magna" (marea didactică) cu subtitlul "Omnes omnia docendi artificium" (știința sau arta de a învăța pe toți, totul), aceasta fiind opera sa deosebită de fundamentare a didacticii și a pedagogiei. Printre didacticienii de seamă, în afară de J. A. Comenius-Komensky, se pot menționa: J. H. Pestalozzi (Elveția), F. Diesterweg și J. F. Herbart (Germania), Ed. Thorndike și J. Dewey (SUA) etc., iar din țara noastră: Ion Creangă, C. Dumitrescu-Iași, G. G. Antonescu, Stanciu Stoian, Ștefan Bârsănescu și alții.

B) COMPONENTELE DIDACTICII (TEORIEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI)

Didactica studiază, într-un ansamblu coerent, componentele procesului de învățământ (predării-învățării) și anume: esența procesului de învățământ (predării-învățării); conținutul procesului de învățământ; principiile (legitățile) didactice; mijloacele de învățământ; metodele didactice; instruirea programată și asistată de calculator; formele de activitate didactică (organizare a procesului de învățământ), evaluarea cunoștințelor și randamentul școlar.

5. Procesul de învățământ

5.1. Conceptul de proces de învățământ

Se poate susține că teoria procesului de învățământ operează cu sistemul componentelor didactice și anume: obiective, conținuturi, factori și strategii de realizare și evaluare a predării-învățării.

Procesul de învățământ poate fi definit ca fiind activitatea complexă, intenționată, programată, organizată și conștientă de predare și învățare.

5.2. Laturile procesului de învățământ: predarea și învățarea

5.2.1. *Predarea*

Predarea este latura procesului de învățământ intenționată, programată, organizată și conștientă de comunicare (transmitere) de către profesor a cunoștințelor teoretice și practice, care stau la baza învățării. Desigur, predarea include toate activitățile instructiv-educative conduse de profesor, inclusiv cele care privesc formarea calităților psihice afective, volitive, caracteriale etc.

5.2.2. *Învățarea*

Învățarea este latura procesului de învățământ intenționată, programată, organizată și conștientă de asimilare și dobândire a cunoștințelor teoretice și practice de către elev (student) pe baza predării și a studiului independent. Aceasta este ceea ce se numește învățarea școlară.

Învățarea poate fi privită însă și din următoarele perspective: a) învățarea ca fenomen al evoluției lumii vii; învățarea umană, în general; învățarea școlară ca proces interior (intlm) și învățarea școlară ca proces exterior, în interacțiune cu cel interior.

Învățarea ca fenomen al evoluției lumii vii este procesul general de modificări adaptative ce asigură continuitatea evoluției lumii vii, în general.

Învățarea umană este procesul calitativ deosebit de învățare ce asigură evoluția lumii vii, care se caracterizează prin modificări structurale și informaționale profunde, selective și stabile, obiectivate în achiziții cognitive (de cunoaștere), afective și acționale (comportamentale) ca răspunsuri (finalități) ale ființei umane la solicitările variate intenționate, active și conștiente ale mediului socio-cultural și educațional.

Învățarea școlară este evoluția ființei umane în școală (în procesul de învățământ), în două componente:

- **învățarea internă** este latura intimă (mentală, psihică) a procesului de învățare, care realizează actele de percepție, înțelegere, abstractizare și generalizare, fixare și reproducere a informațiilor și

- **învățarea externă** (comportamentală) este latura exterioară cu caracter acțional, de aplicare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice.

În corelație cu predarea, și învățarea cuprinde toate acțiunile care privesc formarea personalității, inclusiv cele de formare a calităților afective, volitive, caracteriale etc.

5.3. Tipuri de teorii de învățare

Psihologia învățării a dezvoltat numeroase tipuri de teorii de învățare (vezi E. Hilgard, G. Bower, Teoriile învățării, E. D. P., București, 1975). Printre tipurile de teorii ale învățării se pot menționa:

a) **Teoria învățării asociaționiste.** Potrivit legii asociației, ideile apărute împreună au tendința să se asocieze, prin contiguitate (simultaneitate) sau asociere de tipul S-R (stimul-reacție);

b) **Teoria învățării behavioriste** (engl. behaviour - comportament). Este o teorie de tip asociaționist. Învățarea constă din răspunsuri repetate la stimulii externi (din afară) de tipul S-R, care conduc la obținerea unei experiențe, al unui comportament. Este o învățare bazată pe încercare și eroare (învățare prin reușită, prin succes). Poate fi o învățare bazată și pe repetarea mecanică sau pe repetare intenționată - bazată pe semnificații instructiv-cognitive (comportament observat, intențional). Are ca inițiatori pe: Ed. Tolman, Ed. Thorndike, B.F. Skinner etc.

c) **Teoria învățării condiționate.** Este o teorie de tip asociaționist care se bazează pe reflexele condiționate (formate). Este o învățare dobândită prin repetare de tipul S-R (stimul-reacție), îmbinându-se stimuli concreți de ordinul I sau primul sistem de semnalizare, cu stimuli de ordinul al II-lea - abstracți, cum este cuvântul cu semnificații abstracte (logice). La om predominanți sunt stimulii și reacțiile de ordinul al II-lea. Are ca inițiatori pe: I. P. Pavlov și continuatori pe Guthrie, B. F. Skinner, Hull și alții.

d) **Teoria învățării prin perspicacitate** (engl. insight learning) sau configurației (sign gestalt). Este o învățare asociaționistă de tip S-R, bazată pe încercare-eroare, în care își poate spune cuvântul perspicacitatea și configurația (semnificația) intuitiv-cognitivă, sau intuiția "inteligentă" experimentală ("învățarea" la maimuțe). Inițiatori: W. Köhler, K. Koffka și alții.

e) **Teoria învățării pe baza acțiunilor mentale.** Ea susține că învățarea este rezultatul unor acțiuni (operațiuni) mentale, desfășurate la nivelul acțiunilor senzorio-motorii (materiale), nivelul acțiunilor verbale (de îmbinare a reprezentărilor cu cuvântul) și nivelul acțiunilor

cognitive formale și logice, care realizează înțelegerea, abstractizarea și generalizarea informațiilor. Această teorie are ca inițiatori pe J. Piaget, A. Leontiev, T. Galperin și alții.

f) **Teoria învățării prin instruire.** Acest tip de învățare se bazează pe modelul didactic al profesorului, elevul receptând, înțelegând, stocând și aplicând informațiile oferite de profesor; este o învățare dirijată de tip tradițional. Teoria tratează elevul mai mult ca obiect al educației.

g) **Teoria învățării prin descoperire (euristice).** Elevul află, înțelege, generalizează și aplică în mod independent, personal informațiile. Este tipul de învățare cel mai eficient, asigurând dezvoltarea unei personalități și profesionalități libere, independente și creatoare. Teoria tratează elevul ca subiect al educației.

h) **Teoria învățării cibernetice.** Această teorie consideră procesul de învățământ ca un proces cibernetic, în cadrul căruia acționează principiul feedback-ului (conexiunii inverse), având ca aplicații instruirea programată și asistată de calculator.

i) **Teoria matematică a învățării.** Teorema lui Bernouli susține că pentru o clasă întinsă de fenomene de masă, frecvența corespunzătoare unui număr mare de cazuri converge, într-un anumit sens, către o limită. Această proprietate evidențiază că fenomenele, care individual se produc la întâmplare, pot da naștere, prin repetarea lor, la o stabilitate susceptibilă de a fi măsurată matematic. Procesele pedagogice (deci de învățare), în majoritatea lor, aplicate unui grup școlar sunt stochastice, modelul matematic stohastic fiind cel bazat pe teoria probabilităților, construit și controlat prin metode statistice. Exemplu: orice răspuns bun al unui elev este un fenomen aleator, profesorul neavând certitudinea că va obține un răspuns corect nici măcar din partea celui mai bun elev din clasă. Dar elevul foarte bun are o probabilitate mai mare de a da un răspuns bun (exact), în timp ce elevul mai slab are o probabilitate mai mică. Aceasta nu infirmă caracterul aleator al răspunsurilor corecte date de elevi. Totalitatea răspunsurilor date de elevii unei clase, într-o oră didactică, reprezintă o variabilă întâmplătoare, iar dinamica rezultatelor bune la învățătură un proces stohastic (contribuții românești la teoria matematică a învățării au adus: Gh. Mihoc, M. Malița, M. Solomon etc.; vezi și: G. Bower, în "Teoriile învățării", E. D. P., București, 1975).

j) **Teorii ipotetice ale învățării:** a) **teoria învățării prin hipnoză;** b) **teoria învățării prin transplant de scoarță (gene),** trebuie supusă însă controlului național și internațional, datorită aspectului deontologic al acțiunii; c) **teoria învățării prin imprimare de informații pe scoarță cu ajutorul mijloacelor electronice** (calculatoarelor de instruire); aceasta este prevăzută cam peste 800-1000 de ani.

5.4. Caracteristicile procesului de învățământ

5.4.1. Are caracter bilateral, biunivoc și interactiv

a) **Caracter bilateral.** În procesul de învățământ acționează doi factori importanți care îndeplinesc cele două laturi importante ale acestuia: **profesorul** - care realizează **predarea** și **elevul (studentul)** - care realizează **învățarea**.

b) **Caracter biunivoc.** Cei doi factori acționează într-un raport de reciprocitate de unu la unu.

c) **Caracter interactiv.** Cei doi factori participă la procesul de învățământ în interdependență, se condiționează reciproc, deci se interacționează.

Desigur, profesorul este factorul dirijor al procesului de învățământ, fapt justificat de pregătirea și experiența sa, de faptul că este investit de către societate cu acest rol. Aceasta cere însă ca elevul (studentul) să fie considerat un partener activ și responsabil al procesului de învățământ, cu care să se coopereze, într-un spirit de respect și ajutor reciproc. La elev se finalizează toate eforturile predării-învățării, de aceea el trebuie considerat tot mai mult ca subiect al educației.

5.4.2. *Caracterul de obiect și subiect ale elevului (studentului) în procesul de învățământ*

Elevul obiect al educației. Când elevului i se oferă totul, selectat și prelucrat de profesor, el participând doar la înțelegerea, stocarea și aplicarea cunoștințelor, după model, este tratat ca obiect al educației. O astfel de ipostază îl antrenează și-i dezvoltă mai puțin capacitățile, spiritul de investigație și creativitate.

Desigur, la începutul dezvoltării personalității lui, mai ales în clasele mici, cel mult până la gimnaziu, elevul poate fi tratat, într-o măsură mai mare, ca obiect al instrucției, dar nu în mod exagerat.

Elevul subiect al educației. Când elevului i se oferă posibilitatea de a afla și singur cunoștințele, înțelegându-le, stocându-le și aplicându-le în cât mai mare măsură, în mod independent, personal, atunci este tratat ca subiect al instrucției, ca propriul său educator. Elemente de tratare a elevului ca subiect al instrucției trebuie să apară de la clasele mici, dar trebuie să crească în pondere în liceu și mai ales în învățământul superior, deoarece numai pe această bază se va asigura pregătirea temeinică, se vor dezvolta capacitățile intelectuale și profesionale, spiritul de investigație și creativitate. Elevul trebuie obișnuit să învețe singur, în mod independent cu cartea. Aceasta confirmă ceea ce spunea Alvin Toffler în "Șocul viitorului" că "Analfabetul viitorului nu va mai fi neștiutorul de carte, ci cel care nu știe să învețe singur cu cartea". Desigur, mijloacele de învățare s-au perfecționat, odată cu dezvoltarea informaticii, a calculatoarelor, fapt de care va trebui să se țină seamă.

5.4.3. *Caracterul informativ și formativ al procesului de învățământ*

a) **Caracterul informativ.** Teoria culturii materiale a susținut că important în învățare este asimilarea unui cât mai mare volum de informații. Desigur, informațiile sunt necesare, ele sunt elemente cognitive care ne ajută să înțelegem și să fundamentăm teoriile și acțiunile (procese specializate) într-un anumit domeniu. Creierul uman are, însă,

limite de stocare. În condițiile exploziei informaționale nu se va putea stoca decât o parte a informațiilor. Este nevoie de o selecție pentru a se reține ceea ce este mai valoros, mai important, mai fiabil, înlăturându-se stocarea elementelor secundare, descriptive și cu uzură morală mare.

b) Caracterul formativ. Teoria culturii formale a susținut că în învățare nu sunt atât de importante informațiile, ci importante sunt aspectele formative ale învățării, orientate în capacități și deprinderi intelectuale, profesionale, cetățenești etc., deoarece acestea sunt componente ale personalității mai fiabile (cu bătaie lungă), capabile să ne ajute să ne adaptăm la schimbări (mutații) și să creăm elemente noi cerute de progresul continuu. Desigur, aceasta este adevărat. Dar, trebuie avut în vedere că elementele formative s-au dezvoltat în strânsă legătură cu asimilarea informațiilor și că transpunerea în practică a capacităților nu poate opera și nu are eficiență decât prin vehicularea (aplicarea) de informații. De aici concluzia: **realizarea unui echilibru între caracterul informativ și formativ al învățării, cu accentul în permanență pe caracterul formativ.** În acest sens, este de luat în considerare și astăzi aprecierea lui M. Montaigne (pedagog francez din secolul al XVI-lea) care a spus: "Este de preferat un cap bine făcut, în locul unuia bine umplut." Desigur, M. Montaigne nu spune că nu trebuie să stocăm și informații, dar acordă o atenție sporită caracterului formativ al învățării. Strategia învățării contemporane cere echilibrul între "ce, cât și cum să învețe", folosind demersul: "personal-faptic-logic", adică învățare independentă personală, strâns legată de fapte, de acțiuni practice, de logică (rațiune, știință) și creativitate.

5.4.4. *Caracterul de act de cunoaștere al procesului de învățământ*

Aceasta înseamnă că procesul de învățământ nu este doar un act pedagogic de asimilare de cunoștințe, ci este (trebuie să fie) în același timp și un act de cunoaștere, adică de investigație și descoperire a adevărului, a informațiilor, relativ asemănător actului de dezvoltare a științelor. În virtutea unei asemenea caracteristici elevul (studentul) nu va fi doar un receptor al actului de comunicare al profesorului, ci va fi cel care află singur adevărul, folosind analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea și aplicarea cunoștințelor, ca rezultat al unui proces de investigație și descoperire independentă, personală a informațiilor. Acest demers poate să însemne redescoperire, adică reluarea pe scurt a drumului parcurs de știință, care a omologat perspectivele și descoperirea unor adevăruri noi, ambele demersuri fiind realizate în contextul învățării școlare euristice.

5.4.5. *Caracterul cibernetic al procesului de învățământ*

Această caracteristică evidențiază faptul că procesul de învățământ poate (și trebuie) considerat ca un act cibernetic, adică de comandă (comunicare) și de control (evaluare), în cadrul căruia acționează principiul conexiunii inverse (feedback-ului), conform schemei-bloc a sistemului de reglare (fig. 3).

C - comanda (profesorul, calculatorul);
 S - sistemul reglat (elevul sau studentul);
 R - sistem care reglează;
 x - mărimea de intrare (input);
 y - mărimea de ieșire (output);
 Δx - mărimea de corecție *).

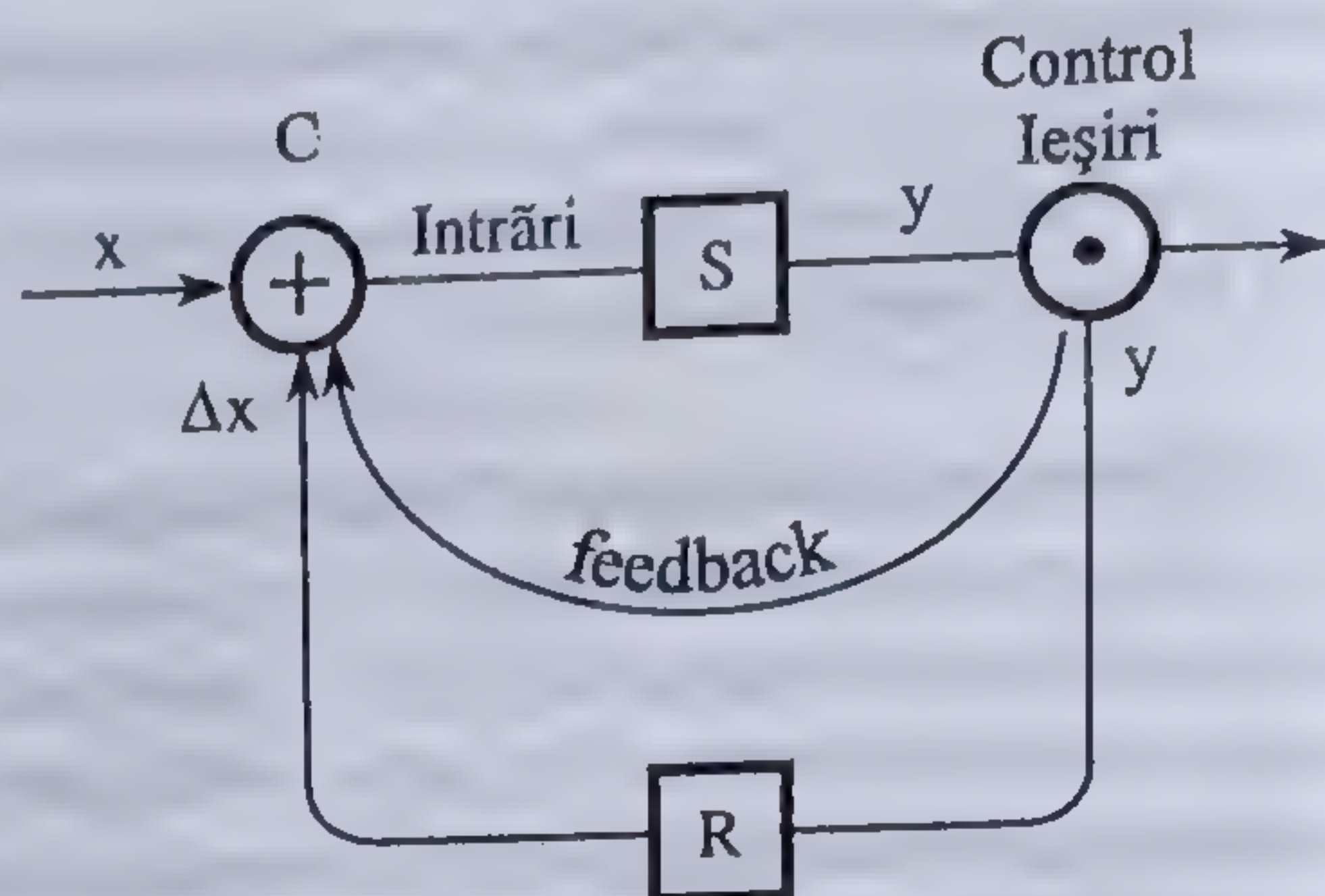


Fig. 3

*) Formula de calcul a mărimii de corecție
 - Δx se prezintă la capitolul "Instruirea programată și asistată de calculator".

Caracterul cibernetic oferă posibilitatea reglajului (pentru profesor) și autoreglajului (pentru elev) procesului de predare-învățare.

5.4.6. Caracterul educativ al procesului de învățământ

Procesul de învățământ are, pe lângă caracterul său informativ-formativ și de cunoaștere, adică în esență instructiv și un caracter educativ, adică de modelare a unor calități umane ale elevului, de natură etică și cetățenească, în vederea realizării unui comportament demn, civilizat și democratic. Procesul de învățământ, indiferent de disciplinele predate, trebuie să dezvolte dragostea de învățatură, dragostea de profesie și de țară, spiritul de disciplină, de economie, spiritul de competiție loială, de cooperare, de respect și ajutor reciproc etc.

5.5. Componentele cognitiv-formativ-aplicative ale procesului de învățământ

Aceste componente sunt: cunoștințele, priceperile, deprinderile și obișnuințele.

5.5.1. Cunoștințele

(lat. cognoscere (connoscere) și fr. connaissance - informație)

Cunoștințele reprezintă componenta ideatică (cognitivă) a procesului de învățământ, exprimată prin informații sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, legi, principii, teorii, ipoteze etc., care se predau și se învață în procesul de învățământ la o anumită disciplină sau pe ansamblul disciplinelor de învățământ. Ele pot fi informații de cultură generală, de cultură socială și umanistă, de cultură științifică și tehnică etc.

5.5.2. Priceperile

(lat. *percipere* - îndemânare, iscusință)

Priceperea reprezintă componenta formativ-acțională a procesului de învățământ, exprimată prin capacitatea de a aplica cunoștințele în mod conștient, activ-participativ, corect, cu o anumită iscusință (îndemânare sau abilitate), cu o anumită experiență, în condiții variate și schimbate.

Priceperile pot fi **intelectuale** - de a calcula, de a rezolva exerciții și probleme teoretice, de a calcula cu rigla de calcul și calculatorul etc. și **practice** - de a lucra la o mașină unealtă, de a face operații la un tablou de comandă sau într-o instalație tehnică etc.

5.5.3. Deprinderile

(lat. *deprendere* - dexteritate, execuție cu ușurință, ca urmare a repetării)

Deprinderea este capacitatea de a aplica informațiile cu ușurință, rapid, operativ și cu randament sporit, cu respectarea tuturor calităților priceperii (corectitudine, iscusință, abilitate, în condiții variate și schimbate). Deprinderea este priceperea transformată în act reflex sau cu alte cuvinte este priceperea ajunsă la stadiu de automatizare a componentelor, operațiilor sau acțiunilor de aplicare.

Mecanismul transformării priceperii în deprindere este dat de exercițiile (de repetări) realizate în mod sistematic și continuu. Prin repetiții se automatizează componentele operației, ansamblul acesteia rămânând, însă, conștient, deoarece omul nu poate fi transformat într-un automat, într-un robot.

De exemplu: Cunoașterea și activitatea la o mașină-unealtă - strungul: Elevul își însușește cunoștințele despre strung (părți componente, principii și metode de funcționare și de lucru etc.). Aplică apoi cunoștințele în strunjirea unor piese, strunjire, care la început o face conștient, reușind să strunjească corect și cu o anumită iscusință piesele, obținând astfel priceperea de a strunji. Randamentul în faza priceperii este relativ mic. Continuând lucrul la strung, prin exerciții sistematice și continue de strunjire, priceperea se transformă în act reflex, deci devine deprindere, situație în care componentele operației de strunjire s-au automatizat, elevul nemaigândindu-se când să pornească strungul, cum să așeze piesa și cum să efectueze operația de strunjire. Prin aceasta conștientul a fost eliberat și poate fi păstrat în rezervă sau folosit pentru ridicarea calității și eficienței acțiunii. Acțiunea de aplicare (de lucru) rămâne, însă, conștientă pe ansamblul ei, elevul gândindu-se doar la dimensiunile ce trebuie să le aibă piesa, la finețea strunjirii, măsurând cu șublerul și controlând cu degetul gradul de finețe.

Transformarea priceperilor în deprinderi reprezintă o necesitate a perfecționării învățării și activității, constituind condiția esențială a creșterii producției și productivității muncii intelectuale și practice. Exemplele de cunoștințe, priceperi și deprinderi pot fi date din orice domeniu de specialitate: chimie, energetică, calculatoare, automatizări, transporturi, științele naturii, management, medicină etc.

5.5.4. Obişnuinţele

Obişnuinţele reprezintă componenta formativ-acțională sub formă de aplicare a cunoștințelor în mod curent și frecvent, ca o necesitate vitală (de viață), de obicei, ca act reflex total.

Exemple de obiceiuri: spălatul pe mâini înainte de masă; stingerea luminii ce nu mai folosește înainte de părăsirea locului de activitate; oferirea locului în mijloacele de transport în comun unor persoane în vârstă, bolnave, cu copii în brațe etc. Este de luat în seamă necesitatea de a nu admite repetarea unor acțiuni greșite, căci ele devin deprinderi și obiceiuri greșite, care se corectează sau se înlătură cu mare dificultate. Se apreciază că este mai ușor să formezi o deprindere sau obiceiuri nouă corectă, decât să înlături una greșită, uneori rezistența la corectare (înlăturare) este foarte mare.

5.6. Dinamica procesului de învățământ

Desfășurarea procesului de învățământ (predare-învățare) se realizează în contextul interacțiunii unor etape de natură pedagogică, psihologică, gnozeologică și logică. Acestea sunt: perceperea; înțelegerea, abstractizarea și generalizarea; fixarea (stocarea) și formarea priceperilor și deprinderilor, precum și evaluarea cunoștințelor. Aceste etape răspund mecanismului învățării interne (intime) și învățării externe (exterioare), în interacțiune.

5.6.1. *Perceperea obiectelor și fenomenelor*

Este etapa cunoașterii (învățării) senzoriale, în cadrul căreia prin contactul direct cu realitatea (materiale didactice intuitive, experiențe etc.), prin mijlocirea simțurilor și a îmbinării cu raționalul se formează imaginea globală a realității sub formă de percepții și reprezentări, în plan mental.

5.6.2. *Înțelegerea, abstractizarea și generalizarea cunoștințelor*

Este etapa cunoașterii (învățării) conștiente, logice, raționale, abstracte. Pe baza comparațiilor, analizei și sintezei, se scot (abstrag) mental elementele (semnificațiile și conexiunile) esențiale, tipice și generale ale realității studiate, realizându-se înțelegerea, abstractizarea și generalizarea acestora sub formă de noțiuni, concepte, idei, teze, principii, legi, teorii, ipoteze etc, ca urmare a interacțiunii dintre mijloacele intuitive și mijloacele logico-matematice de predare-învățare.

5.6.3. *Fixarea (stocarea) cunoștințelor*

Este actul de înregistrare și fixare (stocare) mentală (în creierul uman) a cunoștințelor, asigurând memorizarea logică a acestora, care creează fondul aperiectiv. Este vorba de o fixare (stocare) dinamică, în sensul restructurării și integrării continue a sisteme-

lor de cunoștințe. De asemenea, în contextul actului de fixare poate acționa fenomenul de feedback, în sensul intervenției cu suplimentări, reluări sau corectări informaționale.

Fixarea (stocarea) informațiilor se face prin exerciții orale sau scrise, prin întrebări și răspunsuri și prin rezolvări de probleme. În școli, lecțiile de fixare și consolidare și în facultăți seminariile asigură bazele fixării cunoștințelor. Studiul individual este acela care consolidează cunoștințele.

5.6.4. *Formarea priceperilor și deprinderilor*

Este etapa de aplicare a cunoștințelor, de formare a capacităților, priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice, de proiectare și investigație științifică - după caz. Această etapă este baza formării profesionale a elevilor (studenților); ea începe prin experiențele efectuate în clasă și continuate prin lucrările, experiențele și activitățile practice în cabinetele, laboratoarele, atelierile de producție și de proiectare etc. - școală sau în activitatea social-utilă din întreprinderi, societăți comerciale etc., precum și în munca independentă a elevilor (studenților).

5.6.5. *Evaluarea cunoștințelor*

Este actul didactic de control (verificare), apreciere și notare a cunoștințelor. El evidențiază nivelul, valoarea și eficiența învățării. Finalizarea lui prin note asigură promovarea sau nepromovarea elevilor (studenților). Evaluarea se poate integra întregului proces de învățământ, putând avea caracter curent, periodic și final (bilanț). Evaluarea poate fi făcută de profesor sau prin mijloace informatice (calculator); ea poate să aibă caracter de reglaj - pentru profesor și autoreglaj - pentru elev (student), realizându-se principiul feedback-ului.

5.7. *Condițiile învățării eficiente¹*

Valoarea, nivelul (performanța) și eficiența învățării sunt influențate de anumite condiții. Prin acestea pot fi menționate:

a) Nivelul și particularitățile individuale ale elevului (studentului): trăsăturile de temperament; capacitățile intelectuale; particularitățile afective, voluntare și caracteriale; motivațiile; aptitudinile, înclinațiile, interesele, aspirațiile.

¹ Vezi și: Robert Gagné, *Condițiile învățării*, E.D.P., București, 1975; Pavel Mureșan, *Învățarea eficientă și rapidă*, Edit Ceres, 1990.

- b) **Volumul, calitatea și inteligibilitatea (accesibilitatea) cunoștințelor.**
- c) **Transferul de cunoștințe.** Iradierea ideatică reciprocă a cunoștințelor, sporește nivelul și calitatea învățării.
- d) **Exercițiul. Sistemul de repetiții.** Repetițiile teoretice și practice, sistematice, judicioase alese și efectuate la intervale optime constituie condiții importante pentru învățarea eficientă și fiabilă.
- e) **Calitatea strategiilor de predare-învățare,** a mijloacelor, metodelor și formelor de activitate didactică.
- f) **Competențele profesionale, pedagogice și moral-cetățenești ale profesorilor.**
- g) **Calitatea vieții școlare (universitare).**
- h) **Caracterul sistemic al componentelor procesului de învățământ:** obiective, conținuturi, mijloace, metode și forme de activitate didactică, relațiile profesor-elev (student).
- i) **Calitățile influențelor socio-culturale:** dezvoltarea culturii, a cărții, a acțiunilor cultural-artistice, gradul de cultură, de receptare și implicare a membrilor societății în cultură; calitatea relațiilor în familie, școală și societate; varietatea, valoarea și calitatea conținuturilor și acțiunilor mass media: radio, televiziune, presă, edituri, expoziții, muzee etc.

6. Conținutul învățământului (curriculum)

6.1. Conceptul de conținut al învățământului (curriculum)

Lat. **curriculum** - scurtă (succintă) alegere (selecție) informațională și acțională - pentru nevoile învățământului. Conceptul de curriculum în pedagogia contemporană are diverse semnificații: programul de ansamblu al activității instructiv-educative; selecția conținutului științific pentru elaborarea (organizarea) obiectelor (disciplinelor) de învățământ; sistemul componentelor procesului de învățământ: obiective, conținut, strategii etc.

Conținutul învățământului (curriculum-ul) reprezintă ansamblul (sistemul) de valori ideatice (gnoseologice) și de abilități practice sau ansamblul (sistemul) de cunoștințe, priceperi și deprinderi selectat din tezaurul cunoașterii și practicii umane (sistem ideatic și practic), care se transmit și se dobândesc (învață) pentru dezvoltarea personalității și formarea profesionalității tinerelor generații studioase, în vederea integrării lor socio-profesionale.

Conținutul învățământului se exprimă prin disciplinele (obiectele) de învățământ, care reprezintă selecția unui sistem de informații și abilități practice dintr-un anumit domeniu al cunoașterii și practicii umane: tehnică, știință, cultură, artă etc. Sistemul de informații și abilități practice poate fi exprimat la singular - conținutul învățământului sau la plural - conținuturile învățământului, atunci când este vorba de varietatea disciplinelor de învățământ. Conținutul învățământului constituie componenta fundamentală și esențială a procesului instructiv-educativ.

6.2. Însușirile conținutului învățământului (curriculum-ului)

Conținutul învățământului are două însușiri importante: 6.2.1. cantitatea și 6.2.2. calitatea.

6.2.1. *Cantitatea (lat. cantitas - atis) - însușire ce exprimă mărimea, numărul, volumul*

Cantitatea reprezintă latura învățământului care evidențiază numărul, mulțimea, mărimea și extinderea (dezvoltarea) informațiilor și abilităților practice, cu alte cuvinte

te evidențiază volumul de cunoștințe teoretice și practice ce se selectează pentru o disciplină de învățământ în funcție de gradul, profilul și obiectivele instructiv-educative ale acestora. Prin cantitate, conținutul învățământului răspunde la întrebarea cât anume trebuie transmis și însușit (învățat) la o anumită disciplină de învățământ și pe ansamblul învățământului, determinând caracterul informativ al conținutului.

6.2.2. Calitatea

(lat. *qualitas* - atis - însușire pozitivă, bună, de valoare etc)

Calitatea reprezintă latura conținutului învățământului care evidențiază valoarea, esențialitatea, profunzimea, nivelul, funcționalitatea, performanța, valabilitatea, durabilitatea, fiabilitatea și eficiența formativă a cunoștințelor în dezvoltarea personalității și în formarea profesionalității, în dezvoltarea capacităților intelectuale și profesionale ale tineretului studios. Calitatea răspunde la întrebarea ce anume se transmite și se învață, determinând caracterul formativ al conținutului.

Între cele două laturi există interacțiune, în sensul că este necesar să se transmită un anumit volum de informații, volum care să fie selectat după notele esențiale ale calității, aplicându-se, în mod suplu, maxima latină: "**Non multa sed multum**" (nu multe, ci mult). Deci, nu încărcarea conținutului cu foarte multe cunoștințe, ci cu acele cunoștințe care spun mult sub raportul semnificațiilor, valorii, viabilității, eficienței ideatice și practice, adică sunt de calitate.

6.3. Caracteristicile conținutului (curriculum-ului)

În funcție de dezvoltarea cunoașterii umane, de progresul științific, tehnic, cultural etc. care pot limita sau extinde dimensiunile conținutului, care pot determina uzura (perimarea) sau înnoirea (reîmprospătarea) cunoștințelor teoretice și practice, conținutul învățământului (curriculum-ul) prezintă următoarele caracteristici: 6.3.1. stabilitatea; 6.3.2. mobilitatea; 6.3.3. diversificarea și specializarea; 6.3.4. amplificarea.

6.3.1. Stabilitatea

Stabilitatea este caracteristica care asigură constanta și valabilitatea timp îndelungat a anumitor cunoștințe (idei, teorii, principii, formule, metode de calcul, tehnologii etc.). Aceste cunoștințe reprezintă "fondul de aur" al cunoașterii și practicii umane, deci și al conținutului învățământului, care nu s-au uzat moral, ori au suferit o uzură nesemnificativă, fiind transmise și însușite de la o generație la alta. De exemplu: teorema lui Pitagora, scoaterea rădăcinii pătrate, precum și anumite teorii, legi din fizică, mecanică, electrotehnică, chimie etc.

6.3.2. *Mobilitatea*

Mobilitatea este proprietatea (caracteristica) conținutului învățământului de a se înnoi în permanență ca urmare a progresului științific, tehnic, cultural etc. continuu, dar și a uzurii morale a anumitor cunoștințe teoretice și practice. Această caracteristică presupune receptivitatea față de ceea ce a apărut nou și valoros, înseamnă înlăturarea a ceea ce s-a uzat moral și integrarea într-o structură nouă a cunoștințelor teoretice și practice noi determinate de progresul științifico-tehnic, cultural etc. Aceasta oferă conținutului învățământului calitatea de a contribui la pregătirea tineretului studios în pas cu noul, pentru ziua de mâine și nu pentru ziua de ieri.

Scoaterea cunoștințelor uzate reprezintă și o cerință a înlăturării supraîncărcării conținutului cu date fără valoare și ineficiente.

6.3.3. *Diversificarea și specializarea*

Adâncirea studiilor și investigațiilor, diviziunea socială a muncii și de aici dezvoltarea profilelor de educație, au dus la diversificarea științelor, la apariția disciplinelor de învățământ, menținându-se interacțiunea dintre ele, care au condus și la diversificarea pe grupe, în raport de funcțiile lor ideatice sau practice în sistemul științelor și a sistemului de educație, așa cum sunt științele fundamentale, de cultură generală, de specialitate generală și de specialitate. Pentru dezvoltarea personalității, a asigurării unor noi calificări deschise, dinamice, receptive la nou și la schimbări științifico-profesionale, conținutul învățământului include discipline din toate grupele de științe menționate, ale căror loc și importanță sunt determinate de gradele și profilele învățământului. Desigur, formarea unei profesii creative și eficiente implică și adâncirea conținuturilor de specialitate, pentru realizarea specializării într-un anumit domeniu. Dar, tot datorită dinamicii continue, a schimbărilor produse de știință, tehnică etc. conținuturile învățământului de specialitate nu pot să se restrângă la o calificare îngustă, ci ele urmăresc formarea unei pregătiri de specialitate de profil larg, o policalificare, care să dea profesionistului posibilitatea integrării cu randament într-o activitate utilă, dar și adaptării, cu relativă ușurință, la nou, la schimbări, specializarea propriu-zisă dezvoltându-se în activitatea social-utilă, după absolvirea școlii (facultății).

6.3.4. *Amplificarea treptată a conținutului învățământului*

Pe măsură ce se trece de la un grad la altul de învățământ, de la învățământul primar, până la cel superior, conținutul învățământului se amplifică continuu sub raportul semnificațiilor, al extensiunii și profunzimii, al implicațiilor lui imediate cât și de perspectivă, determinând antrenarea și dezvoltarea spiritului creator, într-un demers științific și didactic liniar sau în unul în spirală (concentric), după caz.

6.4. Funcțiile conținutului învățământului

Având în vedere caracterul de sistem al componentelor procesului de învățământ - obiective, conținut, principii, strategii, evaluare etc., conținutul învățământului realizează anumite funcții (sarcini, destinații), printre care menționăm îndeosebi: 6.4.1. funcția de scop (ideal) și 6.4.2. funcția de mediere.

6.4.1. *Funcția de scop (ideal)*

Funcția de scop (ideal) privește participarea (influențarea) nemijlocită a conținutului la conceperea anticipativă a obiectivelor educaționale, atât a obiectivelor generale și intermediare, când este vorba de ansamblul pregătirii sau de grupele acestora - cultură generală - și de specialitate, cât și a obiectivelor operaționale, concrete, când este vorba de conținuturile diferitelor discipline de învățământ și, îndeosebi, a temelor acestora.

6.4.2. *Funcția de mediere*

Funcția de mediere privește participarea (intervenția sau mijlocirea) conținuturilor la organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare, asigurând furnizarea (alimentarea) informațiilor necesare realizării obiectivelor instructiv (informativ) - educative (formative), atât în plan general și intermediar, cât și în plan operațional concret. Cele două funcții acționează în interacțiune, luând în considerare atât cele două însușiri importante ale conținutului - cantitatea și calitatea cunoștințelor sub raportul lor teoretic și acțional, cât și raportul dinamic, între informativ (instructiv) și formativ (educativ).

6.5. Componentele conținutului învățământului

Conținutul învățământului are două componente esențiale: cultura generală și cultura de specialitate (profesională sau de profil).

6.5.1. *Delimitări conceptuale*

(cultură, cultură generală și cultură generală școlară și cultură de specialitate; locul și rolul lor.)

a) **Cultură.** Cultura reprezintă ansamblul valorilor create de omenire de-a lungul dezvoltării istorice a societății, atât în plan ideatic, cât și în plan practic, care evidențiază

ză nivelul și stadiul de dezvoltare al societății la un moment dat. Cultura are atât un aspect obiectiv - care privește ansamblul bunurilor create ca valoare materială, existențială pentru om - așa cum sunt construcțiile arhitecturale, podurile, piramidele etc. și care alcătuiesc cultura materială, cât și un aspect subiectiv (de prețuire și reflectare în planul conștiinței) care privește ansamblul bunurilor create ca valoare spirituală - ideile și teoriile filosofice, științifice, etice, juridice, estetice etc., și care alcătuiesc cultura spirituală.

b) Cultura generală. Cultura generală reprezintă ansamblul valorilor materiale și spirituale selectate din tezaurul de preț creat de omenire, care este determinat (influențat) de concepția și atitudinea față de om și societate și față de concepția (idealul) de formare a personalității la un moment dat al dezvoltării social-istorice.

Astfel, în antichitate, cultura generală avea ca obiectiv umplerea, în mod plăcut și folositor a timpului liber, pentru oamenii liberi; în etapa medievală - cultura generală era obiectivată în cele 7 arte libere; în timpul Renașterii era "cultura de tip enciclopedic" (homo universale) etc. La noi, profesorul Ștefan Bârsănescu - considera cultura generală ca fiind cultura fundamentală care ajută ca oamenii să se înțeleagă, indiferent de profesia lor etc. Astăzi, cultura generală este considerată ca fiind ansamblul de cunoștințe teoretice și practice care asigură dezvoltarea integrală (multilaterală) și armonioasă a personalității.

c) Cultura generală școlară. Cultura generală școlară izvorâtă din cultura generală reprezintă ansamblul de cunoștințe teoretice și practice, selectat pentru nevoile învățământului, ca o bază ideatică și acțională comună pentru formarea personalității integrale și armonioase, care să dovedească informații, capacități și abilități valoroase sub raport intelectual, moral-civic, estetic și fizic etc.

Cultura generală școlară tot mai complexă și mai diversificată, care să proiecteze personalitatea pe un demers eficient, a devenit tot mai mult o necesitate obiectivă. Cultura generală școlară a avut și are un pronunțat caracter umanist, de formare umanistă, fapt ce-i atestă valoarea și eficiența sa informativ-formativă și socială. În acest context, cultura generală înzestrează personalitatea cu un larg și valoros orizont de cultură umanistă și cu capacități intelectuale, creând condițiile de comunicare, înțelegere și solidaritate între oameni și, dezvoltând sentimentul istorico-social, asigură conștientizarea necesității legăturilor și a succesiunii generațiilor în planul vieții, mai presus de existența lor biologică și de diferențierea profesională.

În condițiile exigențelor contemporane, determinate în progresul științifico-tehnic, formarea personalității necesită integrarea în conținutul culturii generale școlare și a altor conținuturi - cum sunt cele oferite de disciplinele fundamentale - matematica, fizica, științele naturii, limba maternă și limbile străine, științele sociale - ca și a introducerii unor conținuturi noi, cum sunt cele ale ciberneticii, informaticii, precum și ale tehnicii și tehnologiei.

În această viziune, cultura generală școlară își amplifică obiectivele, își extinde, și-și diversifică conținuturile care-i sporesc valențele instructiv-formativ (educative), realizând în cadrul acestora și premisele profesionalizării, ale culturii speciale (de specialitate).

d) Cultura de specialitate (profesională sau de profil). Cultura de specialitate reprezintă ansamblul de cunoștințe teoretice și practice dintr-un domeniu cum ar fi:

ză nivelul și stadiul de dezvoltare al societății la un moment dat. Cultura are atât un aspect obiectiv - care privește ansamblul bunurilor create ca valoare materială, existențială pentru om - așa cum sunt construcțiile arhitecturale, podurile, piramidele etc. și care alcătuiesc cultura materială, cât și un aspect subiectiv (de prețuire și reflectare în planul conștiinței) care privește ansamblul bunurilor create ca valoare spirituală - ideile și teoriile filosofice, științifice, etice, juridice, estetice etc., și care alcătuiesc cultura spirituală.

b) Cultura generală. Cultura generală reprezintă ansamblul valorilor materiale și spirituale selectate din tezaurul de preț creat de omenire, care este determinat (influențat) de concepția și atitudinea față de om și societate și față de concepția (idealul) de formare a personalității la un moment dat al dezvoltării social-istorice.

Astfel, în antichitate, cultura generală avea ca obiectiv umplerea, în mod plăcut și folositor a timpului liber, pentru oamenii liberi; în etapa medievală - cultura generală era obiectivată în cele 7 arte libere; în timpul Renașterii era "cultura de tip enciclopedic" (homo universale) etc. La noi, profesorul Ștefan Bârsănescu - considera cultura generală ca fiind cultura fundamentală care ajută ca oamenii să se înțeleagă, indiferent de profesia lor etc. Astăzi, cultura generală este considerată ca fiind ansamblul de cunoștințe teoretice și practice care asigură dezvoltarea integrală (multilaterală) și armonioasă a personalității.

c) Cultura generală școlară. Cultura generală școlară izvorâtă din cultura generală reprezintă ansamblul de cunoștințe teoretice și practice, selectat pentru nevoile învățământului, ca o bază ideatică și acțională comună pentru formarea personalității integrale și armonioase, care să dovedească informații, capacități și abilități valoroase sub raport intelectual, moral-civic, estetic și fizic etc.

Cultura generală școlară tot mai complexă și mai diversificată, care să proiecteze personalitatea pe un demers eficient, a devenit tot mai mult o necesitate obiectivă. Cultura generală școlară a avut și are un pronunțat caracter umanist, de formare umanistă, fapt ce-i atestă valoarea și eficiența sa informativ-formativă și socială. În acest context, cultura generală înzestrează personalitatea cu un larg și valoros orizont de cultură umanistă și cu capacități intelectuale, creând condițiile de comunicare, înțelegere și solidaritate între oameni și, dezvoltând sentimentul istorico-social, asigură conștientizarea necesității legăturilor și a succesiunii generațiilor în planul vieții, mai presus de existența lor biologică și de diferențierea profesională.

În condițiile exigențelor contemporane, determinate în progresul științifico-tehnic, formarea personalității necesită integrarea în conținutul culturii generale școlare și a altor conținuturi - cum sunt cele oferite de disciplinele fundamentale - matematica, fizica, științele naturii, limba maternă și limbile străine, științele sociale - ca și a introducerii unor conținuturi noi, cum sunt cele ale ciberneticii, informaticii, precum și ale tehnicii și tehnologiei.

În această viziune, cultura generală școlară își amplifică obiectivele, își extinde, și-si diversifică conținuturile care-i sporesc valențele instructiv-formativ (educative), realizând în cadrul acestora și premisele profesionalizării, ale culturii speciale (de specialitate).

d) Cultura de specialitate (profesională sau de profil). Cultura de specialitate reprezintă ansamblul de cunoștințe teoretice și practice dintr-un domeniu cum ar fi:

științific, tehnic, economic, medical, pedagogic, artistic etc., care asigură pregătirea profesională în aceste domenii.

Cultura de specialitate (profesională) prezintă două trepte și anume: cultura de specialitate (tehnică) generală (de exemplu în domeniile tehnice, reprezentată prin discipline ca: electrotehnică, mecanică, termotehnică, organele de mașini, desen tehnic etc.) și cultura de specialitate (specializare), cum ar fi de exemplu într-un profil tehnic ca cel energetic - centrale nucleare electrice, centrale termo și hidroelectrice, energetică industrială etc. sau în profilul transporturilor - material rulant, autovehicule rutiere, tehnologia transportului feroviar, telecomenzi feroviare etc.; în profilul automaticii: automatizări, calculatoare etc.

Cultura generală se află în interacțiune cu cultura de specialitate, îndeosebi, cu cultura de specialitate (tehnică) generală, constituind o bază (o premisă) necesară și eficientă pentru însușirea culturii de specialitate. Această interacțiune oferă posibilitatea realizării în bune condiții a policalificării și a pregătirii profesionale de profil larg. Mai mult, cultura de specialitate (specializare) nu este concepută să ducă la o pregătire profesională de profil îngust (la o specializare îngustă). Pregătirea de specialitate se face într-un spectru larg, incluzând conținuturi ale unor discipline de specialitate adiacente, care asigură o calificare de profil larg, care-i va oferi specialistului posibilitatea de a se încadra cu randament într-o activitate utilă, dar și a se adapta cu o relativă ușurință la schimbările și mutațiile produse de progresul științific și tehnic, de economia liberă, în cadrul activității științifice, tehnice, economico-productive etc., ca și în cadrul profesiunilor, sprijinind recalificarea, reconversia forței de muncă, policalificarea etc. Specializarea este necesară pentru dinamizarea creației și eficienței activității social-utile, ea dezvoltându-se, însă, după absolvirea școlii și facultății, în cadrul activităților social-utile de producție sau creație.

6.6. Locul, ponderea și nivelele de performanță ale culturii generale și de specialitate, în funcție de gradul și profilul învățământului

6.6.1. Locul și ponderea în învățământul preuniversitar

În învățământul preuniversitar primar, gimnazial și liceal, locul și ponderea culturii generale sunt mai mari, în schimb în învățământul profesional, mediu de specialitate și superior, locul și ponderea culturii de specialitate sunt mai mari, aspecte care sunt oglindite corespunzător în planurile de învățământ.

6.6.2. Nivele de cultură generală și cultură de specialitate

Cultura generală și cultura de specialitate cunosc trei nivele de performanță, care se finalizează în calificarea profesională a absolvenților, astfel:

- a) nivelul elementar de cultură generală - realizat în școlile primare și gimnaziale și nivel elementar de cultură de specialitate - realizat în școlile profesionale și complementare, inclusiv prin calificarea la locul de muncă;

b) nivelul mediu de cultură generală și de cultură de specialitate - realizat în licee și școli postliceale;

c) nivelul superior de cultură generală și cultură de specialitate - realizat în instituțiile de învățământ superior și postuniversitare.

6.7. Sursele (izvoarele) conținutului învățământului

Desigur, sursa (izvorul) principal-globală a conținutului învățământului este tezaurul cunoașterii și practicii omenirii, creat de-a lungul dezvoltării social-istorice. Stabilirea și folosirea surselor trebuie să asigure realizarea celor două componente principale ale conținutului: **cultura generală și cultura de specialitate**. În acest context se pot menționa ca surse importante și esențiale ale conținutului învățământului: știința și tehnica; cultura și arta. La acestea se pot adăuga: conținuturile (semnificațiile și acțiunile) lumii contemporane și ale evoluției sociale, precum și rezultatele cercetării științifice, deci și ale cercetării pedagogice.

6.7.1. Știința și tehnica

Acumulările științei și tehnicii determină, conform cu diversitatea lor, găsirea și selecția atât a unei importante părți a conținuturilor de cultură generală (fundamentale) - fizică, matematică, biologie, chimie, filosofie, etică, istorie etc., cât și a conținutului care fundamentează și modernizează **cultura generală de specialitate** - cibernetică, informatică etc., precum și a tuturor conținuturilor culturii de specialitate - specifice diferitelor domenii speciale - tehnice, economice, medicale, pedagogice etc.

6.7.2. Cultura și arta

Acumulările culturii și artei determină, conform diversificării lor, găsirea și selecția celor mai importante părți ale conținuturilor care asigură cultura generală cu un pronunțat caracter umanist, obiectivate în disciplinele ce cuprind conținuturi privind literatura, arta cu diversele ei componente, științele sociale, limba maternă și limbile străine, ca și unele conținuturi ce îmbină caracterul de cultură generală umanist cu caracterul de specialitate, obiectivat în discipline ca estetica industrială - design-ul, arhitectura și urbanistica etc.

6.7.3. *Fenomenele și sursele lumii contemporane*

Sursele teoretico-acționale contemporane influențează conținutul învățământului, în sensul că amplifică, modifică sau inovează informațiile și practicile (tehnologiile lor de aplicare), eliminând, în același timp, ceea ce a căpătat uzură morală sau a intrat în contraindicație cu dezvoltarea contemporană a științei, tehnicii și culturii, artei etc. Asemenea fenomene - surse pot determina apariția unor conținuturi noi, obiectivitate într-o diversitate de discipline moderne de învățământ, așa cum au fost cibernetica, informatica, marketing-ul, managementul etc. Asemenea fenomene sunt, în același timp, și sursa dinamizatoare a modernizării strategiilor didactice - metode, mijloace, forme etc., care pot să conducă la valorificarea superioară a conținuturilor învățământului în procesul de predare-învățare, în modificarea relațiilor și a altor componente ale acestui proces, așa cum sunt: obiectivele, evaluarea etc.

6.8. Criteriile selectării și organizării conținutului învățământului

Selectarea și organizarea conținutului au la bază un sistem de principii și criterii de natură axiologică, logică, psihologică, pedagogică și ergonomică în interacțiune. Printre aceste principii și criterii menționăm următoarele:

a) **Exigențele societății contemporane** puse în fața învățământului, ale formării personalității și pregătirii profesionale, precum și achizițiile și exigențele revoluției științifico-tehnice, ale progresului social.

b) **Rolul și ponderea disciplinelor și a grupelor de discipline** în cadrul culturii generale și culturii de specialitate în corelare cu gradele și profilele învățământului.

c) **Îmbinarea caracterului informativ și formativ** al conținutului învățământului cu accentul pe caracterul formativ al acestuia, în vederea dezvoltării și manifestării capacităților generale și profesionale.

d) **Sporirea caracterului practic-aplicativ** al conținutului învățământului, în vederea sporirii eficienței acestuia pentru integrarea socio-profesională.

e) **Asigurarea caracterului interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar** al conținutului învățământului, astfel:

- **interdisciplinaritatea** (lat. *inter* - între) - coordonarea la un nivel superior a două discipline, în cadrul cărora semnificațiile se interacționează și se completează reciproc, putând, într-un anumit context, să ajungă la un conținut comun integrat sub forma disciplinelor de graniță, cum ar fi chimia-fizică, biochimia, mecanica, tehnica, psihopedagogia etc.;

- **pluridisciplinaritatea** (lat. *pluris* - mai multe) - cooperare fără coordonare a mai multor discipline, juxtapunerea disciplinelor se face în principiu la același nivel de ierarhie, păstrându-și specificul și realizând conlucrarea, cum ar fi cea dintre matematică, fizică, chimie, mecanică, astronomie, informatică etc.;

- **transdisciplinaritatea** (lat. trans - dincolo, peste) - coordonarea multinivelară a unor discipline sau chiar a conținutului învățământului în diversitatea lui, pentru realizarea unor obiective și a unui ideal educativ comune, așa cum ar fi dezvoltarea integrală (multilaterală) și armonioasă a personalității și formarea profesională de profil larg; aceasta este axiomatica comună generalizată a unui grup de discipline înrudite.

f) **Realizarea unor conținuturi integrate** care realizează "contopirea" conținuturilor a două sau mai multe discipline într-un sistem informațional unitar, formându-se o singură disciplină integrată - așa cum sunt: chimia-fizică, biochimia, ingineria genetică sau informatica, cibernetica etc., la baza cărora stau atât criteriul de interdisciplinaritate, cât și criteriul de pluridisciplinaritate, cu coordonare, intercondiționare și contopire.

g) **Realizarea modulară a învățământului și conținutului acestuia.** Modulul, în viziunea științei sistemelor, este un element (componentă, parte, secvență) autonom, care îndeplinește o anumită funcție și care se poate integra într-un sistem format din elemente similare (modulare). În acest context, învățământul ca sistem este organizat pe grade și profile de învățământ; anul școlar este organizat pe clase, ani de studii, pe trimestre ori semestre; toate acestea determină anumite module de conținut al învățământului. Conținutul învățământului este organizat pe discipline (obiecte) de învățământ, care sunt module de conținuturi.

Disciplina de învățământ (lat. disciplina - învățătură, știință, obiect de studiu). Disciplina (obiectul) de învățământ este modulul de conținut al învățământului care cuprinde sistemul de cunoștințe, priceperi și deprinderi, selectate pe baza programei analitice (școlare), pentru un anumit domeniu științific, tehnic, cultural-artistic etc., așa cum sunt disciplinele: matematică, fizică, electrotehnică, termotehnică, mecanică etc. Conținutul disciplinei de învățământ este împărțit și el în module - părți (exemplu fizica: cinetică, statică, mecanică), capitole și teme.

6.9. Procese (operații) ale sporirii eficienței conținutului în plan didactic

În documentele școlare, îndeosebi în programele și manualele școlare (universitare) și în predarea profesorului, dar și în dobândirea prin efort personal a cunoștințelor s-au dovedit valoroase și eficiente următoarele procese (operații) didactice: a) ilustrarea; b) esențializarea; c) actualizarea; d) adaptarea; e) restructurarea și f) corelarea activităților didactice (școlare) cu cele extradidactice (extrașcolare).

a) **Ilustrarea** presupune demonstrarea, lămurirea, explicarea cunoștințelor prin exemple, prin fapte, prin imagini, desene, mijloace audio-vizuale, aplicații etc. pentru a asigura accesibilitatea conținutului, ca bază a trecerii la înțelegerea a ceea ce este important, esențial.

b) **Esențializarea.** Având în vedere volumul mare de informații și sporirea lor continuă, ca urmare a progresului științific, tehnic, cultural etc., conținutul învăță-

mântului trebuie să selecteze acele cunoștințe (informații, idei, teorii, metode, principii etc.) care exprimă ceea ce este fundamental, mai important, mai valoros, stabil, mai fiabil, adică ceea ce este esențial din punct de vedere ideatic și practic. Aceasta presupune eliminarea a ceea ce este secundar și cu uzură morală, pentru a nu supraîncărca volumul de cunoștințe (conținutul învățământului). Cunoștințele esențiale au calitatea de a se întrepătrunde și de a se uni în sisteme, fapt ce sporește capacitatea de receptare, înțelegere, stocare și reproducere (folosire) din partea tineretului studios. Desigur, cunoștințele esențiale pentru a fi receptate și înțelese necesită să fie prezentate explicit, accesibil. Procesul de esențializare operează și cu unele detalii, fapte etc. pentru asigurarea înțelegerii. În final, însă, trebuie realizată esențializarea.

c) **Actualizarea.** Atunci când au fost elaborate cunoștințele aveau valori ideatice și practice intrinseci (proprii, lăuntrice) și corespundeau concepțiilor și practicilor vremii. Pentru a le evidenția valoarea ideatică și practică, pentru a le face interesante, cunoștințele trebuie aduse sub raporturile teoretic și practic la nivelul și exigențele științifice ale prezentului, ale științei, tehnicii și culturii contemporane, adică trebuie făcute actuale (actualizate), aduse la zi.

d) **Adaptarea.** Adaptarea este legată de actualizare. Adaptarea înseamnă, însă, a transforma, potrivi sau extrapola (extinde) semnificațiile și aplicațiile cunoștințelor de la un domeniu la altul, de la o metodă la alta etc. pentru a corespunde anumitor cerințe (utilizări, împrejurări) relativ asemănătoare (apropiate), schimbate sau chiar diferite - după caz. De exemplu - termenele de diagnostică și prognoză din medicină au fost extrapolate (adaptate) la diverse domenii: economie, tehnică, management etc.

e) **Restructurarea.** Restructurarea înseamnă a schimba structura (sistematizarea, sinteza etc.) unor cunoștințe în condițiile achiziției unor informații și practici noi, ca urmare a progresului științific, tehnic, cultural etc. sau ca urmare a parcurgerii unor noi module de informații și aplicații în procesul de predare-învățare. De aceea, sunt necesare lecțiile de recapitulare, de sistematizare și de sinteză. Restructurarea înseamnă, nu punerea cap la cap a cunoștințelor noi, ci integrarea lor într-un sistem informațional coerent, care trebuie să elimine ceea ce s-a uzat moral, pentru a nu supraîncărca conținutul învățământului.

f) **Corelarea conținuturilor activităților didactice (școlare) cu cele extradidactice (extrașcolare).** Conținuturile activităților didactice (școlare) reprezintă ponderea cea mai mare și mai importantă în selectarea, stabilirea și vehicularea cunoștințelor, a formării personalității, a pregătirii profesionale și a formării moral-civice a tineretului studios. Desigur, că aceste conținuturi activități nu sunt și suficiente, rămânând loc și pentru alte conținuturi instructiv-educative cerute de activitățile extradidactice (extrașcolare) - cercuri, cabinete, vizite și excursii, simpozioane, mese rotunde, activități cultural-artistice, sportive, de compensare, de lectură și studiu individual etc. Factorii educativi trebuie să asigure o corelare judicioasă între cele două genuri de conținuturi pentru a se completa reciproc, fără, însă, a se ajunge la repetări (suprapunerii) inutile, neinteresante, ineficiente, care să supraîncarce conținutul de învățământ. În stabilirea conținuturilor pentru activitățile didactice și pentru activitățile extradidactice (extrașcolare) este necesar un echilibru rațional, realizat între toate disciplinele, profesorii și factorii educativi.

6.10. Relația dintre conținutul învățământului și celelalte componente ale procesului de învățământ: surse, obiective, strategii - metode, mijloace și forme didactice de evaluare; caracterul lor sistemic

Procesul de învățământ este conceput ca un ansamblu (sistem) de componente (conținuturi, surse, obiective, strategii și evaluare) ce se întrepătrund și se condiționează reciproc.

a) **Sursele (izvoarele), cum sunt știința și tehnica, cultura și arta, evoluția lumii contemporane, sociale și rezultatele cercetării științifice, oferă conținutului informațiile și practicile necesare elaborării și organizării lui în componente informațional-acționale sub forma culturii generale, sociale și de specialitate.** La rândul, său conținutul învățământului, prin pregătirea și activitatea specialiștilor, inclusiv cea de cercetare, poate să contribuie la perfecționarea și restructurarea surselor din care s-a format.

b) **Obiectivele generale și operaționale, componente ale idealului educațional, determină (influențează) selecția, organizarea și vehicularea conținuturilor în concordanță cu îndeplinirea obiectivelor.** La rândul lor, conținuturile influențează delimitarea și perfecționarea obiectivelor în conformitate cu forța lor informațional-formativă, acțională și de investigație.

c) **Strategiile. Metodele, mijloacele și formele didactice sunt influențate de conținuturi și invers.** De exemplu, un conținut cu un pronunțat caracter aplicativ va determina strategii cu caracter practic-participativ. La rândul, lor strategiile au caracter aplicativ-participativ, pentru a-și îndeplini obiectivele operaționale specifice, determină selectarea anumitor conținuturi, organizarea și vehicularea lor în corelare cu gradul, profilul și formele de învățământ, cu principiile didactice, cu tipologia metodelor didactice etc.

d) **Evaluarea, ca act de control, apreciere și notare, în funcție de gradul, profilul și specializarea tineretului studios, va determina selecția și examinarea anumitor conținuturi.**

Corelarea conținutului învățământului cu celelalte componente ale procesului didactic, în contextul abordării sistemice al acestuia, sporește coerența, nivelul, valoarea, performanța și eficiența conținutului învățământului și a celorlalte componente, ca și a întregului proces instructiv-educativ. De asemenea, pune în acțiune fenomenul de feedback (conexiune inversă), care asigură reglajul și perfecționarea lor continuă.

6.11. Obiectivarea conținutului învățământului. Documentele școlare și universitare

Că orice componentă a procesului de învățământ și conținutul învățământului necesită o programare și o obiectivare (concretizare). Obiectivarea conținutului învățământului

lui se face într-un sistem de documente, denumite documente școlare sau universitare. Acestea sunt: 6.11.1. Planul de învățământ; 6.11.2. Programă analitică; 6.11.3. Manualul școlar (universitar).

6.11.1. Planul de învățământ

a) **Conceptul de plan de învățământ.** Este un document oficial fundamental, întocmit de instituțiile de învățământ, avizat, când este cazul, de instituțiile beneficiare și aprobat de Ministerul Învățământului. **El asigură, în forma cea mai generală și sintetică, îndeosebi cantitativ, conținutul învățământului pentru fiecare grad sau profil de școală (învățământ).** Există planuri pentru învățământul primar și gimnazial, pentru licee, pentru profilele de școli din învățământul profesional, de maiștri, pentru învățământul postliceal, pentru învățământul superior, corespunzător profilelor facultăților și specializărilor. El este relativ unitar pentru același grad și profil al învățământului pentru a asigura șansa egală de dezvoltare și pregătire a tineretului studios. El este obligatoriu de aplicat pentru toate unitățile de învățământ de același grad și profil.

b) **Conținutul propriu-zis al planului de învățământ.** El prevede, în principiu, denumirile obiectelor de învățământ și numărul de ore afectate acestora pe total, ani de studii, săptămânal - pe discipline sau pe activități didactice (curs, seminar, laborator, proiecte etc.) - în învățământul superior. Selectarea obiectelor de învățământ și precizarea numărului de ore se fac în funcție de obiectivele instructiv-informative și aplicative ale fiecărui grad și profil de școală (învățământ). Distribuirea și ordinea (succesiunea) obiectelor de învățământ se fac pe etape școlare (ani de studiu) într-o ordine științifică, logică, pedagogică, care să asigure atât posibilitatea însușirii eficiente a cunoștințelor, cât și a progresului pregătirii generale și profesionale. Sunt prevăzute și disciplinele opționale și facultative. Astfel, într-un liceu sau profil de școală tehnico-profesională, ordinea disciplinelor va fi, în principiu, grupată astfel: discipline de cultură generală; discipline de specialitate și pregătirea practică.

În planurile de învățământ sunt prevăzute: denumirea tipului de școală sau de facultate; specialitatea și profesia obținută; durata studiilor; sistemul de verificare (verificările pe parcurs, colocviile și examenele); structura anului școlar (universitar): perioadele de activitate didactică pe trimestre sau semestre; perioadele de examene; perioadele de practică, vacanțele, perioadele pregătirii și susținerii examenului de diplomă etc.

c) **Cerințe ale întocmirii planului de învățământ:** să asigure o anumită stabilitate în timp (să aibă valabilitate cel puțin pentru o serie), pentru a se putea urmări realizarea obiectivelor stabilite; să prevadă cele mai noi discipline de învățământ care să asigure pregătirea la nivelul exigențelor progresului științifico-tehnic, avându-se în vedere evoluția în perspectivă a științei, tehnicii și culturii; să stabilească o pondere cantitativă rațională, ca număr de ore pe fiecare disciplină, în funcție de locul și rolul acesteia, evitându-se exagerările în plus sau minus pentru anumite discipline; planul de învățământ să aibă un caracter relativ unitar pentru un anumit grad și profil de școală.

lă (facultate), cerință care nu exclude, ci implică și realizarea unor diferențieri (diversități) informaționale; **disciplinele de specialitate să aibă o gamă variată de discipline înrudite și de discipline opționale** pentru a asigura pregătirea de profil larg, oferind astfel o pregătire și în funcție de aptitudinile tineretului studios și altele.

6.11.2. *Programa analitică (școlară sau de curs)*

a) **Concept.** Programă analitică obiectivează conținutul de bază al învățământului pentru fiecare disciplină (obiect) de învățământ. I se spune analitică deoarece prezintă conținutul disciplinei de învățământ pe capitole, subcapitole și teme, detaliate uneori până la titlurile lecțiilor sau cursurilor (prelegerilor).

Pentru școli ele se elaborează de specialiști și se aprobă de Ministerul Învățământului. Pentru facultăți, ele se elaborează de catedre și se aprobă de consiliile profesionale ale facultăților, în baza îndrumărilor unitare ale Ministerului Învățământului; excepție fac programele analitice ale disciplinelor ce se predau la mai multe facultăți, care se aprobă de Senatul instituției de învățământ superior. Odată aprobate, programele analitice sunt obligatorii de respectat de către toate cadrele didactice.

b) **Componentele programei analitice:**

b.1) **Nota introductivă în care:** se prezintă locul și importanța studierii disciplinei în pregătirea tineretului; finalitățile (obiectivele) urmărite; unele îndrumări metodice privind predarea disciplinei;

b.2) **Repartizarea orelor pe activități didactice:** curs, laborator, recapitulări, lucrări scrise și ore la dispoziția profesorului.

b.3) **Conținutul programei:** denumirile capitolelor și numărul de ore afectate; denumirile temelor și subtemelor (a titlurilor de lecții) - numărul de ore pe teme și lecții în stabilește profesorul; denumirile lucrărilor practice (de laborator) la fiecare temă; alte activități, dacă este cazul.

b.4) **Bibliografia** - pentru profesor și pentru elevi (studenți).

b.5) **Condiții pentru elaborarea și folosirea programei:** capitolele și temele să fie prezentate într-o ordine logico-științifică și pedagogică; să asigure realizarea obiectivelor instruirii, a finalităților ce trebuie să le realizeze disciplinele respective; să țină seama de profilul (specialitatea) în care se pregătesc elevii; să asigure caracterul interdisciplinar, realizând legăturile cu disciplinele înrudite și fundamentale; să asigure actualitatea și modernizarea conținutului disciplinei; în acest context, programa analitică trebuie să dovedească o anumită mobilitate științifico-practică, asigurând introducerea, în mod organic, a noutăților științifico-practice determinate de progresul științifico-tehnic. În funcție de condițiile concrete - nivelul de pregătire, profilul etc. - profesorul poate schimba ordinea anumitor teme din programă, poate adăuga unele teme noi, de mare importanță, diminuând ponderea altora; restructurarea totală a programei trebuie discutată și aprobată de forurile de decizie.

6.11.3. Manualul școlar (universitar)

a) Conceptul de manual școlar și conținutul său

Manualul școlar (universitar) este documentul în care se obiectivează, în formă scrisă, principalul conținut (cunoștințele esențiale) ale unei discipline de învățământ, care se predă și care trebuie însușit (dobândit) de către elevi (studenți). Manualul este o carte de studiu dactilografată, xerografată, litografată sau tipărită pentru fiecare disciplină de învățământ în parte.

Manualul (în învățământul superior i se spune și curs) este elaborat de specialiști - individual sau în echipă, având uneori un coordonator. El se elaborează în conformitate cu prevederile programei analitice. Manualul trebuie să respecte denumirile părților, capitolelor, temelor etc. din programa analitică, precum și volumul de cunoștințe care este dat de numărul de ore afectat (repartizat) fiecărui capitol. În baza unor îndrumări ale Ministerului Învățământului, pentru învățământul superior, se recomandă pentru o oră de curs să se scrie 5 - 8 pagini dactilografiate la 2 rânduri (pentru științele social-umaniste).

Manualul se elaborează pentru tineretul studios la nivelul cel mai înalt al programei. El constituie principala sursă de informare și de documentare. Desigur, în condițiile contemporane ale exploziei informaționale, tineretul studios, mai ales studenții, trebuie să folosească și alte surse de informare-documentare, cum sunt: îndrumările, culegerile de probleme, tratatele, articolele și studiile publicate în revistele de specialitate etc.

În studiul manualului vor exista diferențieri de însușire, corespunzătoare nivelurilor diferite de pregătire ale elevilor (studenților).

Calitatea manualelor va crește odată cu elaborarea manualelor alternative.

b) Cerințe ale manualului

Fiind o sursă de informare (de documentare și studiu) pentru tineretul studios, manualul trebuie să îndeplinească anumite condiții științifico-metodico-pedagogice, printre care menționăm: să prezinte conținutul disciplinei într-o formă esențializată și explicită; să includă cele mai noi cuceriri științifico-tehnice; să evite istoricismul, cunoștințele cu uzură morală, descriptivismul, repetările exagerate și paralelisme cu alte discipline și să realizeze curiozitatea și tensiunea epistemică (de cunoaștere), necesitatea studierii și altor surse bibliografice; să cuprindă după capitolele mai importante anumite întrebări, exerciții și probleme de rezolvat și recapitulative, anumite date prezentate sintetic etc. care să sprijine studiul individual, mai ales pentru cursanții seraliști sau de la fără frecvență; este bine să se dea o formă estetică copertei, graficelor, desenelor etc., asigurându-se, totodată, o scriere lizibilă, aerisită, însoțită de anumite sublinieri a ideilor, datelor etc. mai importante, evidențiindu-se astfel cunoștințele cărora elevii (studenții) trebuie să le dea o atenție deosebită; să se țină seama de particularitățile de vârstă, de profilul și specialitatea elevilor etc.

În ceea ce privește relația profesor-manual, se recomandă: profesorul să cunoască manualul, dar el să se pregătească mult peste volumul și nivelul acestuia, pentru a avea resurse suplimentare de informație; predarea să respecte conținutul manualului, dar să nu-l repete întocmai, pentru a-l atrage pe elev (student) la orele de predare și altele.

6.11.4. Orarul școlar (universitar)

6.11.4.1. Conceptul de orar

Orarul este un document oficial, ce izvorăște din prevederile planului de învățământ și care asigură programarea conținutului în cadrul activităților didactice, îndeosebi a celor cu caracter bilateral de predare-învățare, pe o perioadă școlară determinată - trimestru (în școli) sau semestru (în facultăți), având ca modul care se repetă - săptămâna. Orarul se elaborează de cadre didactice; se recomandă să se elaboreze în cooperare cu reprezentanții tineretului studios, respectându-se prevederile planului de învățământ. Disciplinele de învățământ, activitățile didactice și numărul de ore afectat acestora într-o săptămână sunt cele prevăzute în planul de învățământ. Desigur, în fiecare săptămână conținuturile activităților didactice se schimbă, necesitând noi informații, date și aplicații, care asigură parcurgerea treptată și gradată a materiei de studiu.

6.11.4.2. Condițiile unui orar bine întocmit și eficient

Aceste condiții sunt de natură ergonomică, psihodidactică și de igiena studiului. Printre acestea se pot menționa:

a) **Programarea rațională a disciplinelor și activităților didactice, respectându-se următoarele:** îmbinarea disciplinelor de cultură generală, cu cele de specialitate generală și de specialitate, pentru a asigura varietatea studiului; îmbinarea disciplinelor mai complexe și dificile studiului și înțelegerii cu disciplinele mai accesibile, astfel ca disciplinele complexe și dificile să fie puse în primele zile ale săptămânii și în primele ore ale zilei, respectându-se curba de efort și oboseală, precum și nevoia de echilibrare a efortului psihic; îmbinarea diverselor tipuri de activități pentru a evita monotonia și stimula interesul studiului, astfel, ca în toate zilele și în fiecare zi să fie, pe cât posibil, ore de curs, seminar, lucrări practice (laborator), proiect etc. - excepție ar putea face orele de laborator, proiect sau practică, deoarece acestea implică acțiuni de studiu variate și au nevoie de o durată mai mare spre a oferi eficiența activității didactice.

b) **Programarea orelor numai într-o parte a zilei - dimineața sau după-amiaza** - pentru a oferi elevilor (studentilor) cealaltă parte a zilei ca timp liber pentru studiul individual, odihnă etc., cu evitarea supraîncărcării cu ore a unei zile, asigurând echilibrul efortului pe fiecare zi.

c) **Eventualele ore sau zile libere să se plaseze în orar la sfârșitul zilei și, respectiv, la sfârșitul săptămânii**, pentru a se cumula cu timpul liber al elevului (studentului).

d) **Folosirea intensivă a orelor prevăzute în orar**, pentru ca timpul liber să fie la dispoziția elevilor (studentilor) pentru completări, compensare, odihnă etc.

e) Respectarea de către profesori a pauzelor (recreațiilor) după fiecare oră, ca o necesitate a destinderii și refacerii capacităților de studiu.

* * *

În condițiile democratizării societății și a făuririi statului de drept, descentralizarea educațională, autonomia universitară, specificul învățământului particular etc, Legea învățământului și alte reglementări conferă instituțiilor școlare și universitare anumite drepturi și libertăți în elaborarea și aplicarea documentelor școlare și universitare, desigur, cu respectarea exigențelor științifice, practice, pedagogice și metodice necesare stabilirii și punerii "în operă" a unui curriculum modern, elevat, de valoare și eficiență ideatică și acțională, care să le asigure acreditarea și, pe această bază, realizarea unei temeinice, competente și eficiente pregătiri a tineretului studios, căruia să i se recunoască, fără rețineri, diplomele de studii obținute, atât pe plan național, cât și internațional.

7. Principiile didactice și de educație morală

A. Principiile didactice (normativitatea activității didactice).

(lat. *principium* - normă, teză fundamentală, lege, legitate)

7.1.a. Conceptul de principii didactice

Principiile didactice reprezintă **normele (legitățile) generale care fundamentează teoria și practica educativă, și, în acest context, care orientează conceperea, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ (predare-învățare).**

Principiile didactice sunt rezultatul generalizării experienței pozitive a practicii educaționale, al creativității marilor gânditori ai omenirii ce au abordat problemele educației și al cercetărilor pedagogice.

Printre marii gânditori și pedagogi care și-au adus contribuția în descoperirea și formularea principiilor pedagogice, menționăm la loc de cinste pe J. A. Comenius-Komensky, principii ce au fost consemnate în lucrarea sa fundamentală "Didactica magna" (Marea didactică).

7.2.a. Caracteristicile principiilor didactice

a) au un caracter legic (de lege), deoarece exprimă raporturile esențiale și generale, care orientează conceperea și desfășurarea procesului de învățământ;

b) au un caracter obiectiv, deoarece sunt descoperite, formulate și acționează în afara conștiinței educatorului și educatului, fiind independente de aceștia, orientând procesul de învățământ în concordanță cu legile activității creierului, cu legile dezvoltării psihice și cu legile dezvoltării sociale. În acest context, principiile didactice asigură o orientare a procesului de învățământ nefalsificată și detașată de impresii, tendințe și dorințe subiective. Acest caracter obiectiv se manifestă în condițiile în care procesul de învățământ se realizează prin oameni, cu subiectivitatea lor;

c) **au un caracter algoritmic**, deoarece se exprimă printr-un sistem de reguli, soluții și cerințe, ce se cer cunoscute și respectate pentru orientarea eficientă a procesului de învățământ;

d) **au un caracter dinamic**, deoarece semnificațiile și algoritmiilor lor nu sunt elemente închise, ci sunt elemente logice, deschise înnoirilor, creativității în pas cu schimbările și cu mutațiile ce intervin în actul didactic;

e) **au un caracter sistemic**, deoarece fiecare principiu ca o entitate proprie intră în relație cu celelalte principii, alcătuind un ansamblu unitar normativ (de legități), ale cărui componente se condiționează reciproc.

7.3.a. Sistemul principiilor didactice

Didactica (teoria învățământului) a omologat următorul sistem al principiilor didactice: 7.3.1. Principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional; 7.3.2. Principiul legării teoriei de practică; 7.3.3. Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor; 7.3.4. Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor; 7.3.5. Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă; 7.3.6. Principiul individualizării și diferențierii învățării sau respectării particularităților individuale și 7.3.7. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.

7.3.1. *Principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional*

Lat. intueor (intuitio) - a privi (privire), a observa realitatea nemijlocit, prin percepție.

a) **Conceptul și semnificațiile principiului intuiției.**

Principiul intuiției exprimă necesitatea studierii obiectelor, fenomenelor și proceselor prin intermediul simțurilor, care realizează cunoașterea senzorială a realității, ca punct de plecare și de ușurare a înțelegerii esențialului realității spre cunoașterea logică, rațională, contribuind la înfăptuirea unității dintre senzorial și rațional.

Are ca bază filosofică concepția senzualist-empiristă, care susține că originea tuturor ideilor este experiența sensibilă sau "cunoașterea prin mărturia simțurilor" - cum se exprimă filosoful englez David Hume. Pe aceeași linie filosoful englez John Locke spunea: "Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu" (nimic nu este în intelect până când nu a trecut mai întâi prin simțuri).

Filosoful și pedagogul ceh I. A. Comenius-Komensky, pornind de la această concepție, a formulat principiul intuiției, denumit de el "regula de aur" a predării-învățării. "Și ca totul să se imprime cât mai ușor - spunea I. A. Comenius-Komensky - trebuie apelat, ori de câte ori este posibil, la simțuri (...); să fie unite auzul cu vederea și gustul, cu mâna (...), materia care trebuie învățată să nu fie doar expusă, ca să pătrundă numai în urechi, ci ea trebuie prezentată și prin imagini etc., ca astfel reprezentarea să se imprime ochiului, urechii, intelectului

și memoriei" (Didactica magna, E. D. P., București, 1970, pagina 74-75 - trad. I. Antohi). Într-un text, mai vechi, din "Didactica magna" - I. A. Comennius-Komensky formula astfel, aceeași idee: "Totul pe cât este posibil să se prezinte simțurilor: ceea ce se vede - văzului, ceea ce se aude - auzului, ceea ce se gustă - gustului, ceea ce se pipăie - pipăitului și dacă ceva poate fi perceput prin diferite simțuri să le reprezinte acestora simultan". (Didactica magna, 1893, pagina 42, trad. I. Agârbiceanu).

Au susținut principiul intuiției (învățământul intuitiv) și alți pedagogi și gânditori de seamă, cum au fost: J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, iar la noi în țară: Ion Creangă, Mihai Eminescu, Ștefan Mihăilescu, George Barițiu și alții.

7.3.2. Abordarea științifico-didactică a principiului intuiției

Principiul intuiției a apărut ca un demers logic împotriva învățării scolastice, învățării mecanice, pe de rost, împotriva bucheriselii. Principiul intuiției a corespuns necesității psihopedagogice a realizării unui învățământ bazat pe înțelegere, legat de viață, realist.

Realizând unitatea dintre cunoașterea senzorială și cea rațională, principiul intuiției nu înseamnă deci rămânerea la treapta cunoașterii senzoriale. El realizează treapta cunoașterii senzoriale, pentru ușurarea înțelegerii, pentru a ajunge la treapta dificilă, dar de mare importanță pentru cunoaștere, treapta învățării logice (a cunoașterii raționale), bazată pe studierea elementelor și conexiunilor abstracte, esențiale și generale exprimate, prin noțiuni, concepte, idei, teorii, principii etc. Numai astfel se poate ajunge prin învățare la însușirea științei. Principiul intuiției face ca învățarea să fie mai întâi ca o reflectare în mintea elevilor sub formă de percepții și reprezentări. Percepțiile și reprezentările nu sunt simple imagini (fotografii) globale ale realității, ci ele sunt acte psihice de cunoaștere activă, de reflectare cognitivă, care stau la baza realizării proceselor psihice ideatice sub forma noțiunilor, ideilor, teoriilor etc., deci de cunoaștere (învățare) rațională. În acest context, a intuit înseamnă a observa și a gândi în același timp.

Principiul intuiției (al unității dintre senzorial și rațional) se realizează prin îmbinarea materialului didactic intuitiv - natural (obiecte, substanțe, sisteme tehnice, procese, experiențe etc. la scara lor reală, și de substituție (machete, modele, reprezentări grafice, mijloace audio-vizuale etc, cu cuvântul și mijloacele logico-matematice.

Pedagogul elvețian Robert Dottrens spunea: "Nu există obiectul (reprezentat prin materialul didactic - ad. ns. B. I.), nu trebuie să aibă loc predarea".

Îmbinarea echilibrată a celor trei componente: imaginea, cuvântul și elementele logico-matematice reprezintă esența intuiției pentru o învățare eficientă. În acest context, este binevenită recomandarea pedagogului elvețian Jean Piaget de a se evita exagerările ce duc la "verbalismul" cuvântului, ca și la "verbalismul" imaginii.

Principiul intuiției are o pondere de aplicare mai mare în școala primară și gimnaziu, determinată de prezența mai activă a gândirii concrete. Aplicarea acestui principiu este însă benefică pentru învățare ori de câte ori tineretul studiază obiecte, fenomene, procese etc. necunoscute, deoarece cunoașterea senzorială ușurează drumul spre cunoașterea rațională.

Modul de aplicare a principiului intuiției va fi prezentat la studiul metodelor de învățământ, îndeosebi al metodelor demonstrației, modelării, simulării etc.

7.3.3. *Principiul legării teoriei de practică*

a) *Conceptele de teorie și de practică și raportul dintre ele.*

Teoria este rezultatul reflectării abstracte, conceptuale a realității studiate (cercetate) sub formă de sisteme de informații sau de cunoștințe. Fiecare domeniu al realității a dezvoltat și dezvoltă continuu teorii specifice, ceea ce au dus la dezvoltarea științelor diverse din domeniile naturii, societății și gândirii umane. **Practica** este rezultatul aplicării cunoștințelor, obiectivate în tehnici, tehnologii, în priceperi și deprinderi de producere a **bunurilor materiale și spirituale**, de realizare de servicii etc., care sunt și demersuri de formare și exercitare activă și eficientă a profesiilor. Între teorie și practică există interacțiune, condiționare reciprocă. Desigur, din punct de vedere istoric practica are prioritate. Teoria și practica sunt și laturile esențiale ale investigațiilor (cercetărilor) în vederea înnoirilor și perfecționărilor continue în toate domeniile naturii, vieții și gândirii umane.

b) **Conceptul de principiu al legării teoriei de practică și semnificațiile sale.** Principiul legării teoriei de practică exprimă necesitatea **îmbinării (unirii)** strânse a componentei ideatice a învățării, deci a actului de însușire a cunoștințelor teoretice, cu componenta acțională, aplicativă, a învățării, deci a actului de însușire a cunoștințelor practice sau de formare a priceperilor și deprinderilor practice productive, de proiectare, de investigație, de creativitate și manageriale - după caz, în funcție de profesia dobândită (în curs de dobândire).

Ideea legării teoriei de practică în actul predării-învățării, dar și în activitatea socială, în general, este destul de veche.

Astfel: Seneca (secolul I e.n.) spunea: "Non scholae sed vitae discimus." (Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm); John Dewey (secolul al XIX-lea) - pedagog american - a completat ideea lui Seneca, susținând că: "Școala nu trebuie să pregătească pentru viață, ci să fie viața însăși".

Principiul legării teoriei de practică se prezintă ca o susținere, uneori o completare și o dezvoltare specifică a principiului intuiției. El reprezintă atât un demers legic împotriva concepției teoretizante cât și un demers împotriva concepției exagerat pragmatice a predării-învățării. El luptă împotriva școlii rupte de viață, de practică, dar susține că școala legată de viață, de practică trebuie să se fundamenteze pe teoria care orientează acțiunea respectivă, evidențiind, în acest context, necesitatea obiectivă a îmbinării teoriei cu practica.

Principiul legării teoriei de practică evidențiază: **practica** - este un izvor al teoriei și criteriul de verificare al acesteia, ea vitalizând și valorificând teoria, iar sub raport didactic, ea transformă cunoștințele în convingeri științifice; **teoria** (izvorâtă din practică, din investigații și deducții științifice și verificată de practică) vine în sprijinul practicii, al aplicării cunoștințelor (formării priceperilor și deprinderilor), oferindu-i conștientizarea și eficiența acțiunii, prin fundamentele științifice, prin mijloacele și metodele de aplicare a cunoștințelor specifice domeniului de specialitate și profesiunii.

c) **Mijloace și forme de realizare a principiului legării teoriei de practică:** exemple, argumentări, exerciții, probleme în orele didactice etc., luate din producție, proiectare, cercetare etc. - după caz; activități didactice cu caracter aplicativ în laboratoare, cabinete, ateliere productive, de proiectare, cercetare, școlare sau din întreprinderi (societăți comerciale) etc.; activități în cercuri de specialitate - cum sunt cele tehnico-științifice; abordarea de teme actuale sau de perspectivă cu caracter aplicativ, de cercetare-proiectare în cadrul proiectelor de an sau de diplomă; vizite și excursii didactice în unități de profil - productive, de proiectare, cercetare etc.; vizite la muzee, expoziții etc. de profil și altele.

d) **Reguli orientative pentru aplicarea eficientă a principiului legării teoriei de practică:** atelierele, cabinetele, laboratoarele cu caracter didactic și din unitățile de profil să fie dotate la nivelul cerințelor contemporane; condițiile de lucru pentru elevi (studenți) să fie relativ asemănătoare cu cele din unitățile moderne de profil (halate, salopete, norme de lucru, disciplina muncii, cooperarea și răspunderea personală etc.); activitățile aplicative ale elevilor (studenților) să aibă, pe cât posibil, și un caracter util (rezultatele activității să folosească la ceva - confecționarea de material didactic, producerea unor bunuri folositoare, pregătirea unor activități didactice etc.); dacă activitățile practice au un caracter util, atunci să se asigure și cointeresarea elevilor (studenților), pentru care antrenarea unor sponsori ar fi binevenită și în învățământ; toate activitățile practice să fie fundamentate pe teoria de specialitate, pentru a se evita orice empirism sau caracter meșteșugăresc al pregătirii elevilor (studenților); să se asigure îndrumarea competentă de specialitate și evaluarea exigentă pe parcursul activităților practice curente și finale, în care să acționeze în permanență fenomenul de feedback, reglajul predării și autoreglajul învățării, bazate pe formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocontrol și autoconducere.

7.3.4. Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor

Lat. *conscientia* (con - cu) și *scientia* (știință) - cu știință, își dă seama, înțelege, este conștient; lat. *activitas-atis* - activitate bazată pe deliberare, pe voință și efort (în mod voluntar), activ.

a) **Definirea principiului și semnificațiile sale.** Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor exprimă necesitatea ca învățarea (dobândirea cunoștințelor) să se facă cu știință, să-ți dai seama, să înțelegi semnificațiile și conexiunile abstracte, esențiale și generale ale obiectului sau procesului studiat și, în acest context, să depui un efort operațional mental (de gândire) și, după caz, și un efort acțional, de aplicare a cunoștințelor, adică să fii conștient și activ în același timp.

Principiul însușirii conștiente și active a fost elaborat ca un demers logic împotriva însușirii mecanice (pe de rost) și pasive a cunoștințelor. Acest principiu exprimă necesitatea ca învățarea să fie un act de trecere a cunoștințelor prin "filtrul" gândirii și prin eforturile proprii. "*Fiecare trebuie să ajungă la adevăr*, spunea filosoful René Descartes - *cu propria-i gândire*" și am adăuga noi și prin propriul efort practic.

Însușirea conștientă și activă a cunoștințelor determină anumite elemente mobilizatoare benefice pentru învățare, printre care evidențiem: motivația favorabilă și satisfacția învățării; credibilitatea adevărilor și transformarea lor în convingeri și deprinderi

științifice personale, deoarece le-ai înțeles și ai operat în mod constructiv cu ele; sporirea rezultatelor învățării, oferind potențialului individual șanse de reușită superioare, nu numai pentru asimilare (stocare) de informații, dar și pentru disponibilități de creație.

b) Reguli de aplicare a principiului însușirii conștiente și active a cunoștințelor: folosirea de explicații, argumentări, exemplificări și aplicații adecvate etc. pentru asigurarea inteligibilității și accesibilității, evitându-se fenomenul de a da, de a oferi totul, "de-a da gata", sau de a prezenta cunoștințele fără explicații, ceea ce ar duce la o memorizare mecanică, care va deveni o carență, diminuând învățarea temeinică și eficientă; realizarea de conexiuni între vechile și noile cunoștințe; crearea și rezolvarea de situații problematice care să determine manifestarea gândirii creatoare a elevilor (studenților); întrebări retorice, probleme, simulări, modelări, ipoteze, interpretări critice etc.; legarea cunoștințelor teoretice de cele practice în cadrul experiențelor, aplicațiilor etc.; dinamizarea elevilor de a găsi (afla, descoperi) singuri explicații, argumentări, soluții de rezolvare a problemelor teoretice și practice, folosind atât documentarea, cât și investigația științifică de laborator, uzinală etc.; dinamizarea capacității de autocontrol și autoevaluare în procesul însușirii cunoștințelor teoretice și practice; antrenarea proceselor afective, în vederea trăirii mintale și sufletești a actului de învățare, pentru formarea convingerilor științifice.

7.3.5. Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor

Grec. *systema*(i) - ansamblu de părți, componente corelate între ele, sistem; lat *continuitas-atis* - de a fi fără întrerupere, succesiv, continuu.

a) Conceptul și semnificațiile principiului sistematizării și continuității cunoștințelor. Între conceptul de sistematizare și continuitate există interacțiune. **Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie structurată în unități metodice (secvențe de cunoștințe esențiale coerente), ordonate într-o succesiune (continuitate) logică, științifică și pedagogică și care să alcătuiască, în final, un sistem informațional.**

Principiul evidențiază câteva caracteristici (semnificații): materia de studiu nu poate fi predată și nici înțeleasă de la început în mod global, în integralitatea ei; de aceea este necesar efortul de divizare a materiei de studiu în secvențe informaționale coerente; succesiunea secvențelor de studiu trebuie făcută într-o ordine logică, adică să decurgă în mod firesc una din alta, într-o ordine științifică, adică să se completeze pe un plan superior una pe alta și într-o ordine pedagogică, adică aceea care să asigure accesibilitatea secvențelor informaționale în succesiunea lor; **sistematizarea și continuitatea logică, științifică și pedagogică elimină situațiile de predare-învățare a unor cunoștințe fragmentare, izolate, dezordonate, incoerente, care pot produce goluri în cadrul materiei studiate și lipsă de conexiuni ideatice și paraxiologice, diminuând foarte mult calitatea și performanțele învățării.**

b) Regulile aplicării principiului sistematizării și continuității cunoștințelor:
- secvențele de cunoștințe să aibă semnificații ideatice și practice, coerente și unitare, iar ordonarea lor să conducă la conexiuni științifice, încât în final să se poată determina sistemul de cunoștințe, așa cum ar fi cazul în studiul unei mașini unelte: im-

portanța mașinii; părți constructive și elemente de automatizare; principii de funcționare; metode de calcul și metode de lucru (aplicații) etc.; *"Mintea cu cunoștințe fragmentare și neordonate - spunea pedagogul K. D. Ușinsky - seamănă cu o cămară plină, dar în dezordine, în care găsești ceva, doar din întâmplare"* sau *«Mintea cu cunoștințe fără conținut (fără semnificații științifice) - spune același pedagog - seamănă cu o prăvălie în care există doar ambalaje cu etichete și ordonate, iar când le desfaci nu-ți folosesc, deoarece sunt "goale"»*;

- învățarea să se facă ritmic, la intervale optime, asigurând restructurarea și reordonarea cunoștințelor noi;

- sistematizarea și continuitatea cunoștințelor pot fi realizate fie printr-un demers liniar, care să adauge mereu cunoștințe noi, fie printr-un demers concentric (în spirală), care să reia unele cunoștințe pe un plan superior, cu adăugarea de noi semnificații, care să perfecteze învățarea în profunzime și extensiune;

- sistematizarea (și continuitatea) cunoștințelor poate fi realizată printr-o serie de procedee de structurare și ordonare a informațiilor, cum sunt: rezumatele, conspec-tele, sintezele, planurile de idei, clasificările, tabelele, schemele sintetice, modelele gene-ralizatoare (numerice, analogice etc.);

- controlul și evaluarea, însoțite îndeosebi, de autocontrol și autoevaluare, sunt modalități de reglaj și autoreglaj ale unei bune sistematizări și continuități a cunoștin-țelor.

Structurarea sistemului de învățământ și documentele conținutului învățământului (plan, programe, manuale etc.), activitățile didactice în ansamblul lor se bazează pe apli-carea principiului sistematizării și continuității cunoștințelor.

7.3.6. *Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă*

Lat. *accessibilitas* - calitate de a înțelege cu o anumită ușurință; *inteligibilitate* - înțelegere cu ajutorul gândirii logice.

a) **Conceptul și semnificațiile principiului accesibilității cunoștințelor.** Principiul accesibilității cunoștințelor exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie astfel ve-hiculată (transmisă și asimilată) încât să fie înțeleasă cu o anumită ușurință, co-respunzător particularităților de vârstă (intelectuale, afective, voluntare, acționale) ale elevilor (studenților).

Acest principiu presupune a potrivi, în mod suplu și dinamic, încărcătura cog-nitivă a conținutului învățământului cu posibilitățile de înțelegere la care au ajuns educații într-un anumit grad și profil al învățământului. Realizarea accesibilității nece-sită asigurarea nivelului și performanțelor cunoștințelor prevăzute de documentele scola-re, dar în acest context, necesită găsirea strategiilor metodico-pedagogice (mijloace, me-tode, forme) care să ușureze înțelegerea cunoștințelor performante și complexe. Deci, ac-cesibilitatea cunoștințelor în învățământ nu presupune "popularizarea" științei, coborârea nivelului cunoștințelor, predarea și asimilarea de cunoștințe ușoare, "de-a gata". Accesibi-litatea presupune îmbinarea eforturilor educatorilor de asigurare a înțelegerii, cu eforturile personale ale elevilor (studenților) de a ajunge singuri la înțelegerea cunoștințelor, oricât de complexe și dificile ar fi ele.

b) Reguli de aplicare a principiului accesibilității:

- respectarea adecvată a regulilor celorlalte principii didactice: intuiției, legării teoriei de practică, conștientizării și activizării, sistematizării și continuității;

- folosirea unor demersuri logice inductive de predare-învățare, de genul: de la simplu la complex; de la apropiat la depărtat; de la ușor la greu; de la particular la general; de la concret la abstract; de la inferior la superior, urmărindu-se ca treapta a doua a fiecărui demers logic-inductiv să devină progresiv treapta întâi a demersului, asigurând astfel accesibilitatea continuă;

- folosirea, concomitent, și a unor demersuri logico-deductive, de genul: de la general la particular; de la abstract la concret (concretul logic), în strânsă legătură cu folosirea instrumentului logico-matematic;

- acordarea unui număr mai mare de "puncte de sprijin" la elevii de vârste mai mici și la începutul predării disciplinelor de învățământ, reducând treptat numărul acestor puncte de sprijin, în funcție de gradele de învățământ, cu sporirea eforturilor personale ale elevilor (studentilor) pentru înțelegerea celor studiate;

- asigurarea unui studiu ritmic, cu reactualizarea cunoștințelor esențiale, pentru a evita "pierderile" și "golurile" de cunoștințe, care diminuează eforturile și capacitatea de înțelegere, asimilare, reproducere și aplicare;

- folosirea, după caz, a demersurilor de predare-învățare liniar sau concentric (în spirală);

- controlul și evaluarea, îmbinate cu autocontrolul și autoevaluarea, care să determine fenomenul de feedback în învățare.

7.3.7. Principiul individualizării și diferențierii învățării

a) Conceptul și semnificațiile principiului individualizării și diferențierii învățării.

Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării (potrivirii) dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev (student), cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi (studenți), în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate.

Principiul urmărește să asigure unitatea dintre particular și general în educație, dintre obiect și subiect al educației, dintre strategiile de educație de grup cu cele de educație individuală.

În lumina "Declarației drepturilor omului" (ONU - 1948) "ființele umane au drepturi și șanse egale de dezvoltare și manifestare". Este cunoscut faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate ca posibilități psihofizice și că nu au condiții identice de dezvoltare și manifestare. Fiecare ființă umană se naște și se dezvoltă astfel încât ajunge să aibă unele particularități psihofizice relativ comune, dar și anumite particularități psihofizice, mai ales psihice deosebite, care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Ideea democratică și optimistă că fiecare ființă umană este destinată să ajungă un succes, animă, în mod constructiv educatorii și factorii de decizie socială și educațională să accepte concepția pozitivă de altfel, că inegalitatea psihofizică nu duce în mod automat și fatal la inegalitatea de șanse în dezvoltare, și

că tratarea individuală și diferențiată corespunzătoare a ființei umane poate să aducă contribuții benefice în dezvoltarea personalității și profesionalității. Pedagogia contemporană admite atât existența unor particularități psihologice individuale ce deosebesc, în mod evident, persoanele unele de altele, cât și existența unor particularități individuale, relativ comune unor grupe de persoane. Din această perspectivă obiectivă a apărut principiul tratării individuale și diferențiate a elevilor (studenților).

b) Individualizarea învățării (tratarea individuală) exprimă necesitatea de a valorifica cât mai bine posibilitățile și eforturile individuale, atât în ceea ce privește persoanele înzestrate, cât și pe cele mai puțin înzestrate.

În acest context, sunt folosite strategii de individualizare a învățării ca:

- **sarcini instructive (teme, lucrări etc.) individualizate** în funcție de aptitudinile, înclinațiile, opțiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală, coeficientul de inteligență etc. ale fiecărei persoane.

- **fișe de lucru individualizate** (inițiate de Robert Dottrens, în lucrarea "A educa și a instrui"), de genul: **de recuperare**, pentru elevii rămași în urmă la învățătură; **de dezvoltare**, pentru elevii buni și foarte buni; **de exerciții**, pentru formarea priceperilor și deprinderilor; **de autoinstruire**, pentru însușirea tehnicilor de învățare individuală și independentă; **fișe de evaluare**, pentru constatarea nivelului de pregătire și asigurare a feedback-ului; **pregătirea individuală sub formă de meditații, consultații, discuții și autoinstruire.**

c) Diferențierea învățării (tratarea diferențiată). Ea exprimă necesitatea de a adapta (potrivi) conținuturile și strategiile educaționale în funcție de particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de persoane, cum ar fi: aptitudinile pentru matematică-fizică, tehnice, artistice etc. Diferențierea (diversificarea) învățării răspunde atât satisfacerii nevoilor tratării unor particularități individuale întâlnite la mai mulți elevi, cât și satisfacerii unor cerințe sociale privind pregătirea specialiștilor. **Diferențierea învățării se realizează prin organizarea unor grade, profile, secții, instituții școlare sau discipline și activități deosebite, diversificate** cum sunt: școli, tipuri (profile), clase specializate de: fizică-matematică, informatică, industriale, de biologie, de chimie, economie, de artă, sanitare, pedagogice, educație fizică și sport etc.; secții de specializare, mai ales la facultăți (de exemplu în energetică: centrale hidro, termo și nucleare-electrice, energetică industrială etc. sau în Automatică: calculatoare, automatizări etc., discipline de învățământ opționale și facultative; teme (lucrări, proiecte etc.) opționale sau facultative, ce interesează anumite grupuri de elevi (studenți) cu particularități individuale (aptitudini, interese etc.) relativ asemănătoare; cercuri pe obiecte (științifice, tehnice, artistice etc.) ce interesează anumite grupuri de elevi (studenți) cu particularitățile individuale relativ asemănătoare; consultații și discuții diverse ce interesează, de asemenea, grupuri de elevi (studenți) cu particularități individuale relativ asemănătoare etc.

d) Reguli și condiții de aplicare eficientă a principiului individualizării și diferențierii învățării: cunoașterea cât mai completă a fiecărui elev (student), atât ca individualitate, cât și ca ființă socială pentru ca să se poată concepe și realiza o tratare individualizată și diferențiată adecvată și eficace; **îmbinarea judicioasă a tratării individuale și diferențiate cu tratarea globală, frontală de grup**, care să asigure atât dezvolta-

rea posibilităților individuale, cât și a caracteristicilor comune vârstei din care fac parte elevii (studenții); **tratarea individuală și diferențiată a învățării să fie privită ca un demers în devenire și schimbare**, pentru a adapta adecvat și eficace conținuturile și strategiile educaționale; **folosirea învățământului programat, a învățământului asistat de calculator**, care oferă conținuturi și strategii adecvate de tratare individuală și diferențiată a învățării (programe adaptive, ritm individual de învățare etc.); **conștientizarea în mod activ a elevilor (studenților) privind posibilitățile lor individuale**, în scopul găsirii (adaptării) de către ei înșiși a conținuturilor și strategiilor de învățare la specificul individualității lor; **folosirea adecvată a unor conținuturi ale învățării în funcție de modul de selecție și de organizare a grupurilor de învățare**.

În acest context, pot fi luate în considerare următoarele ipostaze:

a) **pentru un grup selectat (clasă, an de studiu)**, dar neomogen ca înzestrare și rezultate la învățătură, se poate folosi un conținut de nivel ridicat pentru toate categoriile de înzestrare și de rezultate, după schema alăturată (fig. 4):

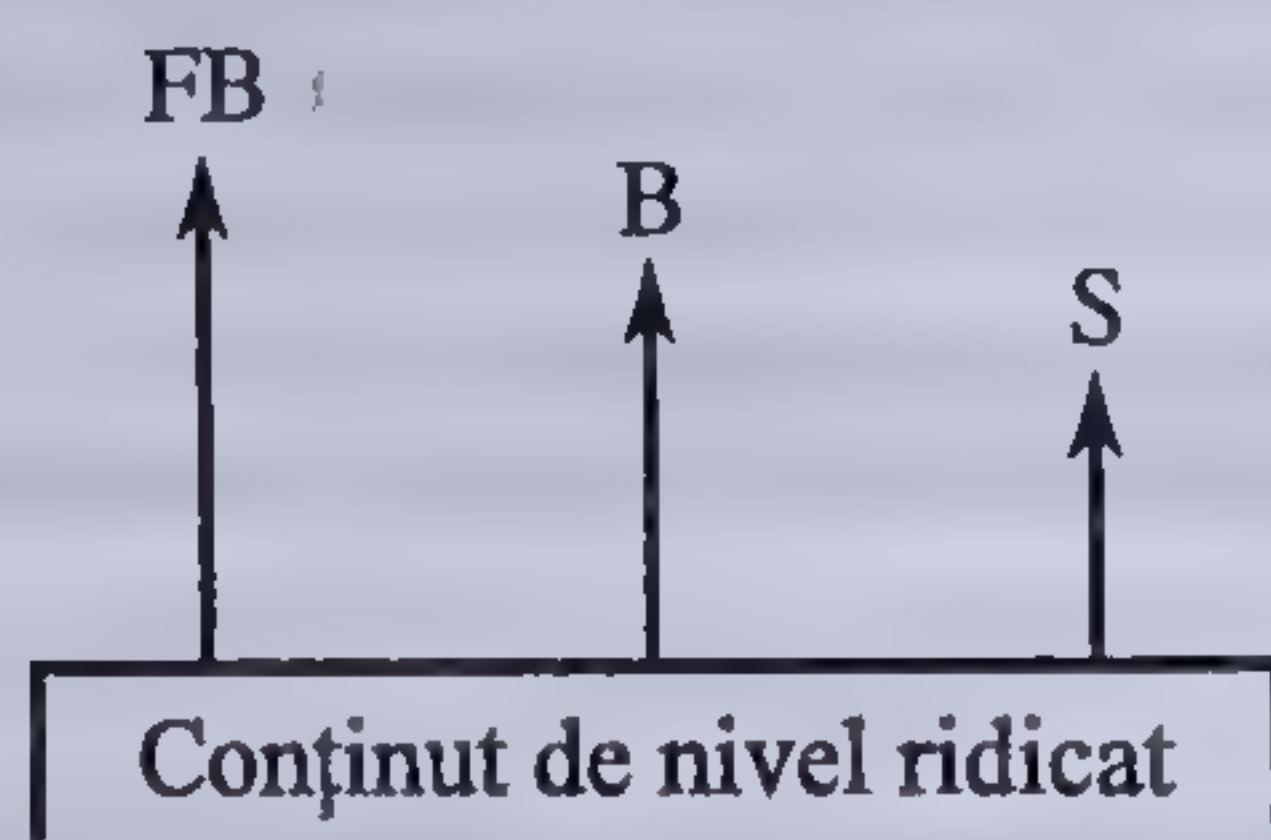


Fig. 4

Astfel de conținut satisface pe cei înzestrați (foarte buni). În același timp, oferă posibilitatea cunoașterii de către ceilalți elevi (studenți) a nivelului lor de înzestrare (și a rezultatelor obținute), putându-i determina pe unii să-și declanșeze resurse (energii) latente, spre a obține rezultate superioare, fie că este vorba de cei buni, fie că este vorba de cei slabi. Desigur, această ipostază, pentru a oferi tuturor șanse egale de realizare, conform posibilităților lor, necesită activități și eforturi suplimentare, atât din partea educatorilor, cât și a educaților (meditații și consultații suplimentare, în grup și individuale, sarcini instructive diferențiate pentru activitatea din laboratoare, cabinețe, ateliere, proiecte, cercuri pe obiecte etc., studiu individual independent prelungit etc.). Această ipostază are calitatea de a nu eticheta elevii (studenții) după rezultatele la învățătură (obținute la concursuri), oferindu-le tuturor șanse și condiții asemănătoare la învățătură și dezvoltare intelectuală și profesională, admitându-se, însă, competiția loială, bazată pe posibilitățile și eforturile de învățare individuale. Acest sistem de învățare este aplicat în mare măsură în învățământul românesc, mai ales în cel superior și într-o anumită măsură în cel liceal. Dacă se respectă cerințele învățământului individualizat și diferențiat, el dă rezultate corespunzătoare. Dacă nu se aplică cerințele învățământului individualizat și diferențiat pot apărea consecințe nedorite, fie diminuându-se performanțele celor foarte buni - atunci când se scad exigențele de conținut, fie descurajându-i pe cei buni și mai ales pe cei slabi, prin menținerea ridicată a stachetei conținutului, fără acordarea sprijinului necesar învățării lor.

b) pentru persoanele cu particularități individuale și rezultate la învățatură relativ asemănătoare stabilite prin selecție în cadrul concursurilor, cum ar fi cele legate de domeniile fizicii, matematicii, chimiei, biologiei, tehnicii, artei etc., se pot organiza grupe (clase, secții etc.) diferențiate de învățatură, cu conținuturi adecvate nivelului de performanță dovedit - foarte buni, buni și slabi, după schema (fig. 5):

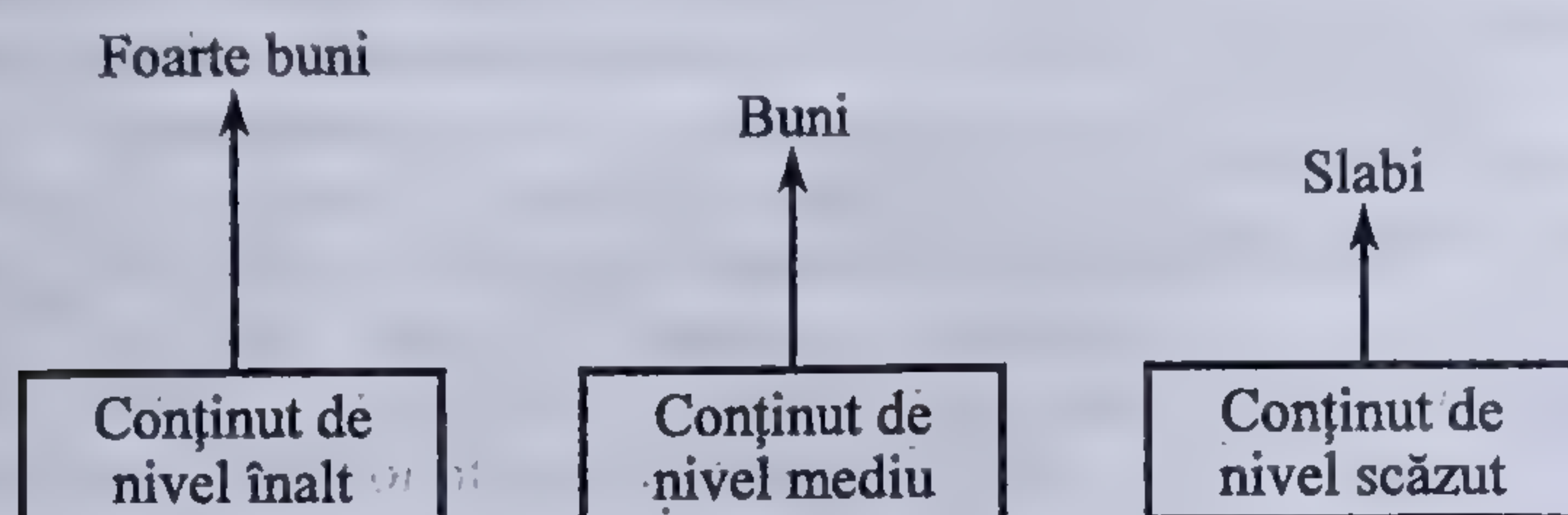


Fig. 5

O asemenea aplicare a principiului individualizării și diferențierii poate fi considerată ca adecvată și eficientă, deoarece oferă șanse și condiții de studiu în concordanță cu nivele de înzestrare și de pregătire proprii fiecărui tânăr studios. Această variantă pedagogică se aplică și în învățământul românesc, ca urmare a selecției prin concursuri, așa cum o întâlnim în liceele de diverse profile, ca cele de fizică-matematică, biologie, chimie etc. Desigur, în învățământul superior și în anumite profile ale liceului, ca în cele menționate mai sus, ștacheta conținutului trebuie să fie astfel ridicată, încât ponderea cea mai mare trebuie să răspundă grupului ce-l alcătuiesc cei mai buni tineri - foarte buni și apropiați de aceștia. În acest context, nu se poate concepe ca ștacheta conținutului în învățământul superior să fie la nivelul celor buni și mai ales acelor slabi, căci aceasta ar scădea grav nivelul pregătirii viitorilor specialiști.

7.3.8. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor

Termenul de temeinicie include în el semnificații ca: profund, serios, fundamental, complet, trainic, durabil, fiabil etc.

a) **Conceptul și semnificațiile principiului însușirii temeinice a cunoștințelor.** Principiul însușirii temeinice nu înseamnă învățare deplină sau desăvârșită, căci aceasta ar fi imposibilă de realizat, ar însemna stagnare în dezvoltarea personalității. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor exprimă necesitatea realizării unei finalități valoroase, elevate și eficiente a învățării, în care context să se evidențieze următoarele semnificații: cunoștințe esențiale și profunde, care asigură formarea integrală și eficientă a personalității și profesionalității; capacități intelectuale și profesionale elevate; trăinicia (durabilitatea) îndelungată și fiabilitatea cunoștințelor teoretice și practice; eficiență ridicată în folosirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; adaptabilitatea la nou, la schimbări a cunoștințelor teoretico-aplicative; iniți-

ativă și spirit de independență; capacitatea de autoinstruire, autocontrol și autoevaluare; responsabilitate personală și socială; integrare socio-profesională cu randament sporit, cu spirit de competiție și creativitate; evitarea alienării profesionale și a creativității.

b) **Reguli și condiții de aplicare a principiului însușirii temeinice a cunoștințelor:** conceperea principiului ca un corolar (derivat concluziv nemijlocit) al tuturor principiilor didactice; manifestarea celui care învață, treptat, în tot mai mare măsură ca subiect al predării-învățării; studiul ritmic și repetarea conștientă, sistematică, corectă și activă a cunoștințelor; îmbinarea tehnicilor de învățare frontală și în echipă cu a tehnicilor de învățare individuală, de autoinstruire eficientă; asigurarea motivației învățării în strânsă legătură cu anumite aspirații individuale, profesionale și sociale; manifestarea capacităților de autodepășire a pregătirii intelectuale, profesionale și moral-civice; manifestarea capacităților și deprinderilor de autocontrol și evaluare, cu implicarea fenomenului de feedback și altele.

Cunoașterea și aplicarea sistemică adecvată, elevată și creatoare a principiilor didactice reprezintă o necesitate a modernizării și perfecționării școlii și învățământului românesc.

B. Principiile (normativitatea) educației morale

Educația morală a tinerei generații studioase are la bază un sistem de norme sau de principii specifice.

Principiile educației morale reprezintă normele sau legitățile care orientează conceperea, organizarea și desfășurarea acțiunilor de formare a profilului moral demn, civilizat al tineretului studios.

Sistemul principiilor educației morale cuprinde: 1) principiul educației morale în spirit demn, civilizat și democratic; 2) principiul îmbinării educației morale individuale cu educația moral-civică de grup și în grup; 3) principiul educației morale în spirit conștient și activ-participativ; 4) principiul sprijinirii pe însușirile pozitive ale tinerilor studioși în educația morală; 5) principiul îmbinării exigenței cu respectul în educația morală și 6) principiul unității, continuității și consecvenței în educația morală.

7.1.b. Principiul educației morale în spirit demn, civilizat și democratic

Acest principiu exprimă necesitatea ca teoria, precum și practica educației moral-civice să fie fundamentate pe principiile eticii demne, civilizate - strâns legate de conceptul de bine, și de principiile democrației, de respectarea drepturilor, libertăților și îndatoririlor omului, prevăzute în Declarația universală a drepturilor omului, în Constituția României și în legile țării.

Principiul presupune ca tinerilor studioși să li se asigure condițiile educaționale care să-i ajute să-și însușească atât conceptele și normele moralei demne și civilizate, cât și conceptele și normele democrației ce se dezvoltă în societatea liberă și în statul de drept, promovându-se caracterul conștient al educației moral-civice, care să-i facă să deosebească faptele morale pozitive de faptele morale negative, dezvoltându-le pe cele pozitive (demne, civilizate) și prevenindu-le sau combătându-le pe cele negative (imorale). Acest cadru etic demn și democratic trebuie să dezvolte la tinerii studioși conștiința îndeplinirii îndatoririlor față de colectivitatea ce se dezvoltă și acționează în societatea liberă, deoarece numai în acest cadru sunt posibile dezvoltarea și manifestarea liberă și deplină a personalității, profesionalității și civismului.

7.2.b. Principiul îmbinării educației morale individuale cu educația morală de grup și în grup

Principiul exprimă necesitatea ca educația morală să asigure interacțiunea educării morale a individului, cu educarea generală a grupului și prin grup (clasă, an de studiu, școală, facultate etc.)

În spiritul principiului se urmărește formarea profilului moral al individului în strânsă legătură atât cu posibilitățile, aspirațiile, idealurile, interesele etc. lui personale, cât și cu posibilitățile, aspirațiile, idealurile, interesele etc. grupului.

Grupul, ca o uniune (comuniune) liberă de individualități, trebuie format în așa fel încât să aibă calitățile și forța de a sprijini dezvoltarea și manifestarea fiecărei persoane, în strânsă legătură și cu interesele generale ale grupului, interese care au semnificații și implicații mai complexe și mai largi în afara grupului, fiind astfel legate de aspirațiile și interesele macrogrupului social - patria, societatea.

Dezvoltarea morală la înalte cote de performanță și conduită a individualității este o necesitate obiectivă a progresului individual și social. Această dezvoltare este necesar să fie făcută în strânsă legătură cu cerințele sociale, din următoarele motive: a) **omul este o ființă socială, care se naște, trăiește, se dezvoltă și se manifestă până la actul de creație în societate;** el nu poate să existe și să se manifeste creator și eficient în izolare individuală; pentru afirmarea calității sale de ființă socială, el are nevoie să-și formeze și să-și manifeste o serie de însușiri sociale, cum sunt cele de cooperare, respect și ajutor reciproc; aceste calități pot fi formate numai prin educația și activitatea lui în grup.

Problemele vieții și activității din toate domeniile economico-sociale (științifice, tehnice, productive etc.) au devenit deosebit de complexe și complicate, încât rezolvarea lor cât mai rapidă și la un înalt nivel de competență și eficiență se poate face numai într-un cadru inter și multidisciplinar, care necesită cooperare și ajutor reciproc, unirea inteligențelor și eforturilor membrilor grupului (echipei); aceste calități pot fi educate numai în grup și prin grup; ele trebuie dinamizate din timpul studiilor școlare și universitare.

Transformarea grupului într-un factor educativ cu valențe modelatoare în spiritul celor menționate mai sus, presupune educarea grupului în spiritul unor calități deosebite: obiective comune înalte acceptate de grup; capacitate de cunoaștere integrală a individualităților; organizarea grupului în concordanță cu posibilitățile individualităților; caracterul deschis dinamic al activităților și deciziilor grupului; un management competent, democratic și etic în cadrul grupului; competiție loială; evaluarea obiectivă a rezultatelor activităților individualităților și grupului etc.

7.3.b. Principiul educației morale în spirit conștient și activ-participativ

Principiul exprimă necesitatea asigurării unității strânse dintre vorbele și faptele morale, dintre teoria și acțiunea morală, dintre conștiința și conduita morală.

În acest sens este necesar ca tânăra generație să cunoască, să înțeleagă, să conștientizeze teoria și normele morale demne, civilizate și democratice, care să fie finalizate într-o înaltă conștiință morală. Formarea acestei componente a educației morale este deosebit de importantă și valoroasă, dar nu este și suficientă. Asta deoarece sunt cazuri când oamenii, tineri studiosi cunosc teoria și normele moralei demne, civilizate și democratice, pot chiar să le expună cu o anumită competență, dar în viață, în activitate tot ei pot să înfăptuiască acțiuni (fapte) morale negative, imorale, unele chiar cu caracter infracțional și inuman. De aceea, putem vorbi de o educație

morală temeinică numai în situația în care, concomitent cu formarea conștiinței morale demne, se formează și o conduită morală demnă, civilizată. Aceasta implică necesitatea ca tânărul generație studioasă să fie pusă în situația de a înfăptui fapte morale demne, civilizate în activitățile didactice și extradidactice. Exercitarea faptelor morale neîntrerupt, în orice ocazie, duce la formarea deprinderilor și obișnuințelor morale, la formarea conduitei demne, civilizate, care va asigura concordanță cu conștiința morală demnă, civilizată și democratică.

7.4.b. Principiul sprijinirii pe însușirile pozitive ale tinerilor în educația morală

Acest principiu determină o concepție pedagogică optimistă, de încredere în puterea educației și în posibilitățile dezvoltării pozitive a tineretului studios. În acest sens, principiul exprimă încrederea că fiecare tânăr normal are ca înzestrare cel puțin o însușire fizică, intelectuală, profesională sau morală etc. pozitivă, care trebuie descoperită, cunoscută și valorificată în actul educațional, chiar dacă ea este în stare potențială, în scopul dezvoltării morale pozitive a acestuia.

Principiul evidențiază adevărul că descoperirea și conștientizarea însușirii pozitive îl poate pune pe tânăr, chiar în situația în care ar fi dovedit fapte negative, să înțeleagă și să se convingă că are un drum deschis spre corectare morală, putându-și mobiliza toate resorturile sale în direcția unei dezvoltări morale pozitive, corecte, demne și civilizate.

Adesea, faptele morale negative sunt analizate, și în baza cunoașterii cauzelor ce l-au determinat, se concep măsurile și acțiunile morale de combatere, corectare sau prevenire morală, folosindu-se printre acestea și sancțiunile. Sancțiunile pot avea efect în corectarea comportamentului. Unele sancțiuni date pe baza analizei abaterilor morale pot determina elemente de teamă (frică), de neplăcere, de insatisfacție etc., încât nu mai avem siguranța unei corectări morale viabile. Corectarea morală făcută prin intermediul descoperirii și valorificării unei însușiri pozitive a tânărului poate duce la o corectare și comportare corectă, din convingere, astfel că transformarea morală are un caracter pozitiv, devine viabilă. De exemplu, un copil egoist, analizat și criticat numai pe baza egoismului, s-ar putea să spună că se corectează și în realitate să nu se corecteze. Un același copil egoist, căruia îi evidențiezi ca însușire pozitivă, de exemplu nivelul ridicat la învățătură, pe baza căruia îl soliciți să te sprijine în ajutorarea unor colegi slabi la învățătură, este posibil, dacă s-a antrenat în această muncă de ajutorare, să-și diminueze tot mai mult însușirea negativă de egoist, până la înlăturarea ei.

7.5.b. Principiul îmbinării exigenței cu respectul în educația morală

Principiul exprimă necesitatea ca în educația morală, în educație în general, să îmbinăm exigențele (cerințele), ce trebuie respectate de tânărul studios, cu respectul față de el, privindu-l astfel ca om, ca cetățean, indiferent de vârsta și nivelul de pregătire.

Această legitate este justificată de adevărul educațional că numai punerea unor cerințe în fața tânărului studios pe care să le îndeplinească poate să-l dezvolte ca personalitate elevată și eficientă. Principiul evidențiază, însă, necesitatea ca punerea de cerințe

să se facă ținându-se seama de realizarea respectului față de tânăr, în orice ocazie (situație) școlară sau extrașcolară.

Educatorii, concomitent cu exigențele, trebuie să acorde cât mai multă stimă, considerație, respect și dragoste față de tineretul studios. Exigența și respectul presupun controlul sistematic și sporirea cerințelor față de tineretul studios. Controlul asigură evaluarea stadiului educației morale, oferind posibilitatea atât a corectării unor eventuale curențe, cât și găsirea de soluții pentru formarea morală la cote superioare de performanță și eficiență. Oricât de necesară ar fi sporirea exigențelor, oricâte rămăneri în urmă s-ar constata sub raportul dezvoltării morale, datorită respectului față de tânărul studios, educatorilor nu le este permis să formuleze și să pună în aplicare cerințe absurde, arbitrare, nelogice, brutale etc., nelegate de nevoile reale și raționale ale dezvoltării tineretului studios. De asemenea, oricât de complex și dificil ar fi demersul educației morale, educatorii nu au voie, sub nici o formă, să aducă tineretului studios jigniri morale (înjurii, epitete înjositoare, invective etc.) și nici jigniri fizice (bătaie, luarea dreptului de masă etc.), care înjosesc ființa umană. Pentru abaterile morale se folosesc cu tact și măiestrie metodele de educație morală, în cadrul cărora în ultimă instanță se aplică sancțiunile morale cu caracter educativ, promovate de pedagogia științifică și consemnate în regulamentul școlar (universitar).

Aplicarea principiului îmbinării exigenței cu respectul este necesar să aibă ca finalitate și dezvoltarea la tineretul studios a autoexigenței și autorespectului, a exigenței și respectului față de colegi, față de cei din jur.

7.6.b. Principiul unității, continuității și consecvenței în educația morală

Principiu exprimă necesitatea respectării în interacțiune a trei condiții pedagogice, astfel:

a) **unitatea care exprimă necesitatea de a asigura îmbinarea concepției, cerințelor și acțiunilor educative, ca și a tuturor factorilor educativi, într-un sistem de educație morală, care să se manifeste prin omogenitate, coerență și forță educațională unitară;** unitatea exprimă necesitatea ca și în cazul unor schimbări ce se cer făcute, pe baze științifice și etice, în sistemul educației morale, unirea și unitatea eforturilor factorilor educativi și a concepțiilor acțiunilor și exigențelor de educație morală să se mențină;

b) **continuitatea care exprimă necesitatea de a asigura caracterul neîncetat, neîntrerupt, permanent al educației morale, oferind posibilitatea de a obține în timp rezultate pozitive în educația morală, în formarea conștiinței și conduitei morale demne, civilizate;** continuitatea presupune realizarea educației morale în anumite stadii (etape), determinate de dezvoltarea particularităților de vârstă, de adaptarea exigențelor morale la ritmul dezvoltării individuale, precum și la formarea și dezvoltarea grupului școlar, ca factor educativ;

c) **consecvența care exprimă necesitatea de a asigura desfășurarea educației morale în conformitate cu teoria și normele eticii și ale educației morale, demne, civili-**

zate, fără abateri de la acestea; consecvența presupune ca acțiunile morale desfășurate să fie în concordanță cu concepția și exigențele morale stabilite, evitându-se contradicțiile cu acestea și schimbările nejustificate și neacceptate de toți cei care concură la realizarea sistemului de educație morală.

Lipsa de unitate, continuitate și consecvență în sistemul educațional creează tensiuni negative nedorite, derutează factorii educativi și tineretul studios, diminuând sau denaturând efectul scontat al educației morale demne, civilizate și democratice.

Principiile educației morale implică coerență, dinamism și mobilitate în conceperea, orientarea și realizarea educației, implică racordare la nou și la schimbările sociale.

8. Mijloacele de învățământ

8.1. Conceptele de materiale și mijloace de învățământ

În pedagogie se folosesc conceptele de materiale didactice și de mijloace didactice (de învățământ).

a) Materialele didactice

Latinescul *materialis* - materiale, bunuri, produse, documente, instrumente etc. ce sunt folosite pentru realizarea unor obiective anumite.

Materialele didactice reprezintă ansamblul de obiecte, produse, documente și instrumente naturale și de substituție diverse folosite în actul predării-învățării pentru îndeplinirea unor obiective instructiv-formativ-educative. Exemple de materiale didactice: roci, plante, animale, piese, dispozitive, unelte, mașini-unelte, instalații tehnice, reprezentări grafice, reprezentări audio-vizuale, instrumente logico-matematice și informatice etc.

b) Mijloacele de învățământ

Latinescul *medius locus* - mijloace sau aparate de mediere, prin extindere unelte, instalații, sisteme tehnice etc., care folosesc realizării unor anumite obiective.

Mijloacele de învățământ reprezintă ansamblul de aparate sau sisteme tehnice care mijlocesc (mediază) folosirea materialelor didactice în scopuri instructiv-educative. Se pot menționa în acest sens: aparatele care valorifică pe cale audio înregistrările sau emisiunile sonore, așa cum sunt magnetofonul, radioul, etc, precum și aparatele care valorifică pe cele video (materialele didactice proiectabile), așa cum sunt: epidiascopul, retroproiectorul, televizorul, simulatoarele, calculatoarele etc., precum și unelte, instalațiile, sistemele tehnice etc. considerate prin extindere mijloace de învățământ.

Folosirea sistemelor și mijloacelor didactice se face prin intermediul intuiției, în îmbinarea cu instrumentul logico-matematic și acțiunea. În contextul acestui demers didactic, ele au calitatea de a evidenția date și informații variate și specifice privind aspectele fizice și ideatice, structura, funcționalitatea, utilitatea etc. obiectelor, fenomenelor și proceselor studiate, ușurând în același timp înțelegerea și asimilarea cunoștințelor.

e) Unele considerații privind conceptele de materiale și mijloace de învățământ. În activitatea didactică tradițională s-a operat mult timp (se mai operează și azi) cu conceptul de material didactic (materiale didactice). Conceptul se referă îndeosebi la materiale didactice intuitive, care alcătuiesc, în principal, ceea ce se denumește bază didactică tehnico-materială. Conceptul de mijloace de învățământ este relativ nou, având o sferă de semnificații mai mare. Pe lângă materialele didactice intuitive, el cuprinde și elemente acționale, experimental-aplicative, precum și instrumentul logico-matematic. Astfel, conceptul de mijloace de învățământ a înlocuit, în mare măsură, conceptul de materiale didactice intuitive. Desigur, între materialele și mijloacele didactice (de învățământ) există interrelații și interacțiuni.

Avându-se în vedere sensul mai larg al conceptului de mijloace de învățământ, pentru simplificarea, unificarea și modernizarea terminologiei pedagogice se acceptă folosirea conceptului de mijloace de învățământ, concept cu care se operează tot mai mult în pedagogia contemporană.

8.2. Fundamentarea psihopedagogică a mijloacelor de învățământ și funcțiile acestora

Mijloacele de învățământ integrează în ele un valoros potențial psihopedagogic. În acest context, se pot evidenția unele direcții și unele funcții ce le realizează mijloacele de învățământ.

8.2.1. Direcțiile importante la care își aduc contribuția mijloacele de învățământ

Printre direcțiile importante la care își aduc contribuția mijloacele de învățământ menționăm: a) perfecționarea procesului de predare-învățare prin intermediul ilustrării și explicării intuitive și logico-matematice; b) perfecționarea metodologiei didactice prin intermediul implicării bazei materiale și a instrumentului logico-matematic; c) perfecționarea formelor și tehnicilor de evaluare prin intermediul mijloacelor tehnice (cibernetice) și a procedurilor folosite (teste diverse etc.), care, totodată, pot stimula conexiunea inversă (feedback-ul); d) perfecționarea ergonomiei de predare-învățare prin raționalizarea, optimizarea și eficientizarea eforturilor profesorilor și tineretului studios și e) perfecționarea acțiunilor de orientare și selecție școlară și profesională.

8.2.2. Funcțiile mijloacelor de învățământ

Mijloacele de învățământ, în strânsă legătură cu contribuția lor la realizarea direcțiilor didactice menționate, îndeplinesc și o serie de funcții psihopedagogice, printre care menționăm:

a) **Funcția cognitiv-formativă (documentare și didactică).** Mijloacele de învățământ oferă date, informații asupra realității studiate și ajută în același timp la ușurarea actului de cunoaștere ca urmare a îmbinării realității și imaginii acesteia cu cuvântul, a scrisului cu acțiunea, după caz, sau cu alte cuvinte, a îmbinării cunoașterii senzoriale cu cunoașterea rațională și cu practica, ajutând tineretul studios să evidențieze și să înțeleagă aspectele fizice și cele ideatice, să le aplice mai rapid, mai ușor și mai temeinic.

b) **Funcția de legare a procesului de învățământ cu realitatea socio-profesională.** Prin intermediul mijloacelor de învățământ se leagă predarea-învățarea cu viața, cu realitatea fenomenelor de profil și, în anumite situații, cu realitatea economico-socială, fapte ce contribuie la formarea tineretului studios a unei concepții realiste despre activitatea socio-profesională, în ultimă instanță despre lume în general.

c) **Funcția de educație estetică și moral-civică.** Mijloacele de învățământ, îndeosebi cele audio-vizuale (filmele didactice și transmisiunile didactice directe), dar și mijloacele practic-aplicative creează trăiri complexe tineretului studios de natură cognitivă, estetică, profesională, afectivă și comportamentală și, după caz, managerială, contribuind la dezvoltarea interesului, dragostei și atașamentului pentru profesie, pentru activitatea social-utilă de înaltă productivitate, competență, creativitate, demnitate și responsabilitate socio-profesională și morală.

d) **Funcția de dezvoltare multidimensională și integrală a personalității.** Mass media, în general, și cea dedicată culturii, științei, învățământului, educației moral-civice etc. poate și trebuie să reprezinte un mijloc cu caracter de alternativă și complementaritate în influențarea tineretului studios în direcția dezvoltării multidimensionale și integrale a personalității, ca o necesitate și a dezvoltării unei personalități de înaltă calificare, creativitate și eficiență profesională.

Apreciind valoarea și eficiența deosebită ale mijloacelor de învățământ, necesitatea perfecționării lor continue și a integrării lor dinamice și judicioase în actul instructiv-educativ, nu trebuie să le considerăm un panaceu, o componentă didactică ce poate face orice. Ele capătă valoare și eficiență deosebite prin spiritul de creație și măiestrie al profesorului, care le dă viață și forță instructiv-educativă. Ele nu vor putea înlocui profesorul și nici nu-i vor putea diminua rolul său conducător în procesul de învățământ. În contextul integrării lor tot mai organice în actul didactic, profesorul va putea să-și amplifice aportul său la cercetarea științifică, să perfecționeze conținutul învățământului, strategiile de predare-învățare și relațiile cu tineretul, adaptându-le specificului și performanțelor noilor mijloace de învățământ, așa cum ar fi cele folosite în cadrul învățământului asistat de calculator etc.

8.3. Clasificarea mijloacelor de învățământ

Clasificarea mijloacelor de învățământ are un caracter relativ convențional. Desigur, ea poate fi determinată de anumite criterii, cum ar fi: caracterul lor natural sau de substituție și caracterul lor obiectual (fizic), imagistic, practic sau ideal. În lumina acestor

criterii convenționale generale se pot distinge următoarele categorii de mijloace de învățământ:

8.3.1. *Mijloace de învățământ naturale - reale și originale*

Ele pot fi de două tipuri:

a) **naturale propriu-zise:** colecții de roci și minerale, colecții de plante (ierbarele), colecții de insecte (insectarele); colecții de schelete de animale; stative de substanțe chimice naturale etc.;

b) **naturale confecționate pentru nevoile activității social-utile:** obiecte, piese, dispozitive, mecanisme, aparate, unelte, utilaje, instalații, sisteme tehnice, sisteme informatice (calculatorul) etc.

8.3.2. *Mijloace de învățământ de substituție*

Aceste mijloace sunt confecționate la o scară redusă, evidențiind datele și notele caracteristice obiectelor, proceselor, fenomenelor etc. reale pe care le reprezintă. **Printre acestea se pot evidenția următoarele tipuri de mijloace de învățământ:**

a) **obiectuale (fizice):** mulajele, corpurile geometrice, modelele sau machetele fixe, secționate sau funcționale specifice diverselor domenii, cum ar fi: biologice, mecanice, chimice, energetice, electronice, nucleare etc., simulatoarele și altele;

b) **iconice sau figurative (imagistice);** grecescul icon - imagine sau figură. Ele pot fi clasificate în două subgrupe: **reprezentări imagistice** (grafice): fotografii, desene didactice, care pot cuprinde întreaga gamă de elemente ale desenului tehnic: schițe, scheme, diagrame și simboluri intuitive, precum și **reprezentări grafice complexe:** planșe, hărți, globul pământesc, panouri, tabele, tematiche, stas-uri etc.;

c) **reprezentări audio-vizuale.** Ele sunt de mai multe tipuri, astfel: **reprezentări audio** - înregistrări pe discuri (discoteci), pe benzi magnetice; emisiuni școlare de radio-amplificare, emisiuni școlare de radio la nivel național sau local etc.; **reprezentări video ce se pot proiecta pe ecran** - foliile transparente, imaginile și desenele din cărți pentru retroproiecții, diapozitivă, diafilmele, filmele fără sonor, video-benzile, imaginile stereoscopice, imaginile transmise de calculatoare pe display etc.; **reprezentări audio-vizuale ce se pot proiecta pe ecran** - filmele didactice transmise cu aparatele de filmare; filmele transmise prin televiziune națională sau locală și prin sateliți, emisiunile didactice directe de televiziune sau prin sateliți, înregistrările pe video-casete, transmisiunile de televiziune prin circuit închis, videofoanele, videodiscurile, videoconferințele, televiziunea prin cablu, calculatoarele conectate prin cablu etc.

8.3.3. *Mijloacele de învățământ logico-matematice (ideale)*

Având în vedere necesitatea unității dintre senzorial și rațional, procesul de predare-învățare folosește și **mijloacele logico-matematice (modelele ideale)**, printre care **evidențiem: conceptele, judecățile și raționamentele** - ca forme ale cunoașterii, împreună cu operațiile logice: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea; **formulele și simbolurile matematice diverse; algoritmi speciali de recunoaștere, de rezolvare, optimali etc.**

8.3.4. *Mijloace de învățământ acționale*

Ele servesc aplicării cunoștințelor, formării priceperilor și deprinderilor intelectuale și profesionale. **Printre acestea se pot menționa: modele experimentale (experiențe) didactice:** în clasă, cabinete, laboratoare, ateliere sau producție; **modele lucrative - lucrările practice de laborator,** atelier, proiectare, producție etc.; **modele lucrative simulate prin folosirea simulatoarelor; modele lucrative informatice, efectuate cu ajutorul calculatorului,** cum ar fi în sistemul învățării sau proiectării asistate de calculator.

8.3.5. *Mijloace de învățământ mixte*

Pentru studiul individual al tineretului studios, și nu numai al lui, se elaborează mijloace de învățământ mixte, care, concomitent cu conținuturile de specialitate, integrează și mijloace imagistice (fotografii), reprezentări grafice, logico-matematice etc. Din această categorie de mijloace de învățământ se pot menționa: **cărțile (manualele, cursurile și tratatele); îndrumările, culegerile de probleme, exerciții și texte etc.**

8.3.6. *Mijloace de învățământ informatice*

Acestea vor modifica substanțial uneltele de studiu și tehnicile de învățare, de pregătire intelectuală și profesională. **Calculatoarele de învățare,** în contextul învățământului asistat de calculator au început și vor constitui în viitor mijloacele de bază pentru învățare.

Ele folosesc universul codificat al limbajelor informatice: FORTRAN, COBOL, BASIC, TURBO etc. Ele determină învățarea interactivă bazată pe dialogul inteligent cu calculatorul. În care locul surselor informaționale tradiționale (manualul, notițele, conspectele, bibliografia etc.) vor fi luate de sistemele de inteligență și memorie artificială înregistrate magnetic sau holografic cu ajutorul laserului. Cu ajutorul calculatoarelor se pot realiza diverse surse informaționale ca: fișiere tematice sau bibliografice, baze de date, bibliografii, lucrări personale cu caracter didactic și științific etc. Uneltele tradiționale cum sunt: cartea, caietele de notițe, bibliotecile etc, vor fi înlocuite într-o măsură importantă de **calculatoare personale.** Vor intra

în acțiune calculatoarele autoinstruibile, creative și capabile de decizii în situații complexe. În acest context, se dezvoltă o adevărată industrie a inteligenței artificiale, obiectivată în programe și limbaje informatice, software etc. Învățământul asistat de calculator va asigura o valorificare de performanță și eficiență a mijloacelor de învățământ informatice.

8.3.7. *Mijloace de învățământ de evaluarea cunoștințelor*

Aprecierea eficienței învățământului și asigurarea perfecționării lui prin fenomenul de feedback sunt posibile prin elaborarea și folosirea unor mijloace adecvate de evaluare a cunoștințelor. Printre acestea se pot enumera: **modelele de evaluare orală; modelele de evaluare scrisă** (extemporale, probe de control, teze, teste-grile docimologice etc.); **modelele de evaluare practică; modelele și mijloacele de evaluare informatice** integrate în sistemul învățământului asistat de calculator, care au la bază dispozitive electronice, limbaje și programe informatice adaptate scopului evaluării și altele.

8.4. Condiții generale privind realizarea strategiei mijloacelor de învățământ

Ridicarea calității, valorii și eficienței procesului de învățământ necesită și respectarea unor condiții privind alegerea și folosirea mijloacelor de învățământ. Printre acestea pot fi evidențiate următoarele:

a) **Dotarea corespunzătoare a unităților de învățământ, a disciplinelor și activităților acestora cu o bogată, variată, perfecționată și adecvată gamă de mijloace de învățământ.** Aceasta trebuie să fie preocuparea managerilor învățământului și a tuturor cadrelor didactice. Respectarea acestei condiții are nevoie și de sprijinul nemijlocit al beneficiarilor învățământului, care trebuie să devină sponsorii acestuia. Orice economie rău înțeleasă în dotarea unităților de învățământ cu mijloace didactice se va repercuta negativ asupra pregătirii tineretului studios, fapt de care vor suferi beneficiarii învățământului și întreaga societate.

b) **Folosirea mijloacelor de învățământ atât în activitatea frontală și în echipă, cât și în activitatea de învățare independentă, individuală a tineretului studios.**

c) **Mijloacele de învățământ pot și trebuie folosite în întregul proces de predare-învățare, îndeplinindu-și astfel rolurile lor variate-ilustrativ, demonstrativ, aplicativ și chiar evaluativ.**

d) **Mijloacele de învățământ să fie folosite atât pentru obținerea unor performanțe cognitiv-formativ-aplicative în pregătirea tineretului studios, cât și pentru asigurarea accesibilității și eficienței actului de predare-învățare.**

e) **Strategia mijloacelor de învățământ** pentru a duce la rezultate valoroase și eficiente trebuie să se bazeze pe corelație cu toate componentele procesului didactic: obiective, conținuturi, principii, metode, forme de activitate și relații adecvate profesor-elev (student).

f) **Pentru realizarea unei strategii adecvate și eficiente a mijloacelor de învățământ** trebuie să se ia în seamă datele oferite de **principiile didactice** - îndeosebi al intuiției, al legării teoriei de practică și metodelor de învățământ - mai ales ale demonstrației intuitive, modelării, simulării și algoritmizării, atât în situația învățământului bilateral, cât și al învățământului asistat de calculator.

g) **Desigur, inteligența și spiritul de creativitate ale profesorului și ale celui (celor) care învață**, în strânsă corelație cu concretețea actului didactic, particularitățile de vârstă și individuale, gradul și profilul școlii (facultății), specificul disciplinelor de învățământ și al activităților didactice, **constituie condiții importante ale sporirii și eficienței folosirii mijloacelor de învățământ.**

9. Metodele de învățământ și educație morală

A. Metodele de învățământ

Punerea "în operă" a obiectivelor, principiilor și, îndeosebi, a conținuturilor învățământului - componentă primordială a procesului instructiv-educativ - este nemijlocit determinată de elaborarea și aplicarea creatoare a strategiilor, tehnologiilor și metodologiilor didactice.

9.1.a. Conceptele de strategii, tehnologii și metodologii didactice

a) **Strategiile didactice** reprezintă sistemul teoretico-acțional global, fundamentat de principiile didactice, care asigură orientarea, desfășurarea și finalizarea educației pe termen lung, folosind caracteristicile și valențele resurselor, conținuturilor, metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a procesului de învățământ.

b) **Tehnologia¹ didactică** reprezintă sistemul teoretico-acțional executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate didactică. Tehnologia didactică este cunoscută și sub denumirile de tehnologia educativă, tehnologia educațională, tehnologia învățământului. Tehnologia educativă (didactică sau a învățământului) este definită de L. Géminard ca fiind "un sistem de logică tehnică de instruire și educare", iar de R. Dieuzeide ca fiind "știința care leagă în mod rațional cunoașterea de acțiunea instructiv-educativă".

Pătrunderea și folosirea mijloacelor tehnice moderne, inclusiv a calculatoarelor și a tehnicilor de aplicare a acestora, justifică necesitatea integrării conceptului de **tehnologie didactică** în contextul teoriei învățământului, asigurându-se astfel racordarea educației (învățământului) la progresul științifico-tehnic, fapt ce-i sporește eficiența și elimină reținerea față de acest concept.

¹ gr. **tehne** - pricepere, tehnică, metodă, inclusiv mijloace de realizare a unei activități și logos - știință.

c) Metodele și metodologia de învățământ¹ sunt o componentă deosebit de importantă, atât a strategiilor didactice, cât și a tehnologiei didactice, reprezentând sistemul de căi, modalități, procedee, tehnici și mijloace adecvate de instruire, care asigură desfășurarea și finalizarea de performanță și eficientă a procesului de predare-învățare.

Este cunoscut că talentul, măiestria și tactul pedagogic au o importanță deosebită în realizarea cu succes a activităților de predare-învățare. "Stăpânirea metodelor - spunea Fr. Bacon - poate, într-o anumită măsură, să compenseze talentul".

c₁) Căile didactice. Ele au aceeași semnificații ca și metodele de învățământ.

c₂) Modalitățile didactice sunt tipuri sau forme ale metodelor de învățământ, însoțite de procedee, tehnici și mijloace didactice adecvate, așa cum ar fi de exemplu în cadrul metodei expunerii: prelegerea magistrală, prelegerea cu demonstrații, prelegerea-dezbateri etc.

c₃) Procedeele didactice sunt practici (soluții didactice practice) însoțite, după caz, de tehnici și mijloace didactice, pentru realizarea metodelor didactice, așa cum ar fi: descoperirea inductivă, deductivă sau analogică în cadrul metodei descoperirii etc.

c₄) Tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee - soluții didactice practice, însoțite, după caz, de mijloace, pentru realizarea efectivă a unor activități didactice, așa cum ar fi: tehnica muncii intelectuale pentru realizarea metodei lecturii, tehnica efectuării lucrărilor de laborator (atelier) pentru realizarea metodei exercițiului, tehnica folosirii mijloacelor audio-vizuale pentru realizarea metodei demonstrației intuitive etc.

d) Mijloacele de învățământ sunt, așa cum s-a arătat anterior, "unelte" (instrumente) didactice, sub formă de materiale obiectuale sau fizice ca: machetele; sub formă de reprezentări iconice (figurative): desenul didactic; sub formă ideală (logico-matematică): judecățile, raționamentele și respectiv formulele, algoritmii, teoremele și teoriile etc. și sub formă cibernetică - așa cum sunt limbajele și codurile folosite de calculator etc., care, în cadrul metodelor, ajută la realizarea eficientă a activităților de predare-învățare.

e) Formele de activitate didactică (de organizare a procesului de învățământ) sunt sisteme de organizare a acțiunilor de predare-învățare, în cadrul cărora se vehiculează conținuturi și se finalizează obiectivele educaționale, în lumina principiilor didactice, prin intermediul metodelor și mijloacelor didactice, așa cum sunt: lecția cu tipurile sale în învățământul preuniversitar, cursul, seminariile, proiectele etc. în învățământul superior sau consultațiile, vizitele și excursiile, practica în producție, studiul individual etc.

Mijloacele și formele de activitate didactice sunt abordate în capitole separate.

¹ methodos - cale, drum, traseu, demers, inclusiv modalități, procedee, tehnici și mijloace de realizare a unei activități.

9.2.a. Caracteristici ale metodelor de învățământ

Metodele de învățământ au anumite caracteristici, printre care se pot menționa: **sunt demersuri teoretico-acționale** executive de predare-învățare, care asigură desfășurarea și finalizarea cu eficiență a procesului de învățământ, îndeplinind funcții normative de genul ce și cât să predăm și să învățăm, ce, cât, cum și când să evaluăm cunoștințele etc., contribuind la îndeplinirea obiectivelor pedagogice; **sunt, în același timp, demersuri de cunoaștere (de investigație) științifică**, de documentare și experimental-aplicative, contribuind la dezvoltarea (înnoirea și perfecționarea) teoriei și practicii pedagogice, îmbinându-se în acest scop cu formele cunoașterii și operațiile logice; având un pronunțat caracter executiv (acțional), metodele de învățământ nu sunt doar simple practici didactice de aplicare a teoriei pedagogice, **ci ele cuprind și dinamizează elemente pedagogice teoretice, care asigură fundamentarea științifică a acțiunilor de predare-învățare și**, așa cum s-a mai precizat, contribuie la dezvoltarea teoriei pedagogice; **metodele de învățământ se elaborează și se aplică în strânsă legătură cu diferitele componente ale procesului de învățământ** - obiective, conținuturi, mijloace și forme de organizare didactică, precum și în strânsă legătură cu gradul și profilul învățământului, cu specificul disciplinei de învățământ, cu felul activităților didactice și cu nivelul de pregătire al tineretului studios; se concep, se îmbină și se folosesc, după caz, în legătură cu particularitățile de vârstă și individuale, cu modul de acționare al factorilor educativi - profesori și elevi sau studenți etc.; concomitent cu realizarea obiectivelor instrucției și educației, contribuie la realizarea obiectivelor autoinstrucției și autoevaluării, la pregătirea tineretului studios pentru educația permanentă; au un caracter dinamic, în sensul că mențin ceea ce este valoros și elimină ceea ce are "uzură morală", fiind deschise înnoirilor și perfecționărilor, în pas cu progresul științific, pedagogic și tehnic; au un caracter sistemic, în sensul că, fără a-și pierde entitatea specifică, se îmbină, se completează și se influențează reciproc, alcătuind un ansamblu metodologic coerent; unele metode servesc în mai mare măsură munca profesorului - predarea: prelegerea, conversația etc., altele servesc mai mult munca elevului - învățarea - lectura, exercițiul etc.; având în vedere finalitatea procesului de învățământ - pregătirea temeinică a tineretului studios, este necesar ca toate metodele, separat sau îmbinat, să-și aducă contribuția la realizarea cu succes atât a predării, cât și a învățării.

Profesorii, pentru a obține rezultate bune în actul predării-învățării, este necesar să găsească, să îmbine și să folosească adecvat și creator metodele didactice.

9.3.a. Clasificarea convențională a metodelor de învățământ

Metodele alcătuiesc un sistem educațional coerent. El prezintă însă anumite caracteristici și implicații specifice, care pot oferi posibilitatea realizării unei anumite clasificări (tipologii). Aceasta înseamnă, de fapt, evidențierea diversității în unitatea ansamblului metodologic didactic. Cu titlul informativ, fără intenții exhaustive și definitive, se pot menționa următoarele tipuri (categorii sau grupe) de metode, astfel:

a) **metode clasice (tradiționale)**, cum ar fi: expunerea orală, conversația, demonstrația intuitivă, lectura (studiul cu cartea) etc.; acest tip de clasificare și-a diminuat mult importanța, deoarece toate aceste metode "vechi" și-au integrat elemente noi, moderne, cum ar fi: dialogul, demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, experimentul etc.;

b) **metode moderne**, cum ar fi: descoperirea și problematizarea, modelarea, simularea, cooperarea, asaltul de idei, studiul de caz etc.; acest tip de clasificare avea sens acum 3-4 decenii; astăzi nu mai pot fi considerate "moderne", căci s-au integrat ca metode normale, obișnuite în realizarea procesului de predare-învățare; mai mult, unele dintre ele cum sunt: modelarea, problematizarea etc. se foloseau într-o anumită pondere și în trecut, fără să fie evidențiate în mod expres;

c) **metode de predare**, care servesc mai mult actului comunicării din partea profesorului, cum ar fi expunerea orală sub formă de prelegere, demonstrația, conversația, evaluarea etc.;

d) **metode de învățare**, care servesc mai mult elevilor (studenților) în actul asimilării (dobândirii) cunoștințelor, cum ar fi: studiul cu cartea și studiul individual, descoperirea, exercițiul etc.;

e) **metode de predare-învățare**, cum ar fi predarea și învățarea în echipă, experimentul, asaltul de idei, simularea etc.;

f) **metode active sau acționale**: experimentul, exercițiul - prin rezolvări de probleme teoretice sau efectuarea de lucrări practice în laborator și atelier, conversația, instruirea programată etc.;

g) **metode de cunoaștere (explorare) directă**: observația, experimentul, studiul de caz;

h) **metode de cunoaștere (explorare) indirectă**: demonstrația intuitivă de substituție, modelarea, simularea etc.;

i) **metode de evaluare** - probele scrise, orale și practice; testele docimologice, examinarea de către calculator etc.;

j) **metode cu caracter de cercetare**: observația, experimentul, convorbirea, chestionarul, metoda statistică - matematică, analogia, inducția, deducția, asaltul de idei, studiul de caz etc.;

9.4.a. Sistemul metodelor de învățământ

În sistemul metodologiei didactice sunt cuprinse următoarele metode principale: 9.4.1. Expunerea; 9.4.2. Conversația; 9.4.3. Demonstrația; 9.4.4. Modelarea; 9.4.5. Algoritmizarea; 9.4.6. Problematizarea; 9.4.7. Descoperirea; 9.4.8. Studiul de caz; 9.4.9. Coope-

rarea; 9.4.10. Simularea; 9.4.11. Asaltul de idei (brainstorming-ul) și sinectica; 9.4.12. Studiul cu cartea (lectura) și 9.4.13. Exercițiul.

9.4.1. *Expunerea*

9.4.1.1. Definiția și caracteristicile generale ale expunerii

Expunerea este metoda complexă de comunicare sistematică și continuă a cunoștințelor dintr-un anumit domeniu de specialitate prin intermediul limbajului oral, îmbinat, după caz și posibilități, cu alte "limbaje", cum ar fi cele demonstrativ-intuitive, audio-vizuale, experimental-aplicative și de investigație, logico-matematice și altele¹.

Pentru profesor, expunerea se legitimează ca o adevărată "carte de vizită". Forma tradițională bazată numai pe comunicarea orală a informațiilor, sub formă de monolog, poate să ducă la o serie de neajunsuri în receptare, cum ar fi: monotonia, pasivitatea și chiar inhibiția auditoriului studios. Acestea au făcut ca să-i scadă prestigiul său în rândul metodelor didactice. Îmbinată, însă, cu alte limbaje de comunicare, așa cum s-au menționat în definiție, expunerea și-a încorporat caracteristici noi, active, operative, participative și chiar euristice. Această înnoire a determinat menținerea ei cu o pondere importantă în sistemul metodelor didactice. Pentru a-i crește rolul, expunerea trebuie să țină seama de principiile didactice și să se îmbine cu anumite procedee ale celorlalte metode de învățământ. Expunerea își justifică locul și rolul instructiv-educativ și în etapa contemporană, deoarece asigură transmiterea unui volum relativ mare de cunoștințe, într-un timp relativ scurt, fiind o formă de comunicare între oameni, un "model" de competență și prestigiu în studiu.

9.4.1.2. Forme ale expunerii, îndeosebi ale prelegerii

În funcție de particularitățile și cerințele specifice ale gradului și profilului învățământului, ale disciplinei de studiu, ale tipului de activitate didactică, de particularitățile tineretului studios etc., expunerea, îndeosebi prelegerea, poate folosi forme variate de realizare, cum sunt: a) povestirea didactică; b) descrierea; c) explicația și d) prelegerea.

a) Povestirea este forma de expunere cu caracter plastic - intuitiv, concret, evocator și emoțional, care sporește valoarea comunicării, mai ales la elevii de vârstă mică.

Această formă de expunere se folosește, îndeosebi, la clasele mici, fiind cerută de caracterul concret al gândirii elevilor și de necesitatea menținerii atenției și trezirii interesului pentru studiu. În învățământul gimnazial, liceal și tehnico-profesional se folosește la anumite discipline de învățământ social-umaniste, cum ar fi istoria, geografia, limba și literatura

¹ "limbaje"; sens larg al unor sisteme de comunicare (prezentare) de idei, semnificații, fenomene etc. prin modalități și mijloace, altele decât cele orale: vizuale, motorii, acționale, simbolice, logico-matematice etc.

română etc. Ea poate fi folosită ca un procedeu auxiliar în toate gradele de învățământ pentru prezentarea unor momente și fapte din istoria științei, din viața unor oameni de știință, cultură, precum și pentru a dinamiza atenția și funcția educativă a activității didactice, în care situație nu trebuie să depășească 3 - 5 minute dintr-o oră didactică.

b) Descrierea este o formă de expunere care, realizată pe baza observației, îndeosebi, prezintă caracteristicile și chiar detaliile exterioare tipice ale obiectelor, proceselor, fenomenelor etc. care se studiază, urmărind să evidențieze aspectele (fenomenele) fizice ale acestora.

Descrierea se bazează pe intuiție (observație directă) și se îmbină cu datele experienței și nivelul pregătirii tineretului studios într-un anumit domeniu de specialitate, fapt care servește îmbinării cunoașterii și învățării senzoriale cu a celei raționale. Deși importantă în receptarea și înțelegerea fenomenelor studiate, descrierea nu trebuie să ducă la exagerarea evidențierii detaliilor exterioare secundare, ne semnificative ale realității studiate, căci se ajunge la ceea ce se numește "descriptivism", care menține cunoașterea și învățarea la suprafața fenomenelor și limitează cunoașterea și învățarea elementelor esențiale. Descrierea trebuie să îmbine observația dirijată cu observația independentă și individuală a tineretului studios, dezvoltând spiritul de observație al acestuia.

c) Explicația este forma de expunere care urmărește să dezvăluie, să clarifice, să lămurească și să asigure înțelegerea semnificațiilor, cauzelor relațiilor, principiilor, legilor, ipotezelor, teoriilor etc. esențiale, care definesc obiectele fenomenele, procesele etc. studiate.

Ea se folosește de datele descrierii și demonstrației intuitive, de detaliile tipice de specialitate, teoretice și experimental-aplicative și de cele logico-matematice, asigurând conștientizarea celor studiate în plan cognitiv și aplicativ, verificarea gradului de înțelegere, contribuind la antrenarea și dezvoltarea spiritului de observație, a memoriei și gândirii logice.

Pentru a asigura o explicație eficientă este necesar să se evite exagerarea cu detalii și argumentări ne semnificative, secundare, deoarece acestea pot diminua posibilitatea evidențierii esențialului, a elementelor generale și de sinteză, și ca atare pot duce la scăderea nivelului cunoașterii, al pregătirii temeinice. Explicația eficientă necesită un efort serios de documentare și experimentare, însoțit de un proces logic de abstractizare a ceea ce este important, tipic și poate contribui, cu adevărat, la clarificarea și înțelegerea în profunzime a ceea ce definește în plan gnoseologic și praxiologic realitatea studiată.

d) Prelegerea¹. Prelegerea este forma de expunere complexă, cu un caracter abstract și un nivel științific înalt, care oferă posibilitatea comunicării (prezentării) unui volum mai mare de informații într-o unitate de timp, de obicei 2 ore didactice. Ea folosește, îndeosebi, descrierea și explicația, îmbinată cu diferite modalități demonstrative-intuitive, logico-matematice și specifice predării fiecărei discipline de învățământ. Ea poate fi aplicată în liceu, învățământul tehnico-profesional și cu o pondere sporită în învățământul superior.

În funcție de anumite criterii, cum ar fi perioada de predare, mijloacele și limbajele folosite, specificul disciplinei de specialitate etc., prelegerea poate fi realizată sub diferite tipuri (forme): 1) prelegerea magistrală; 2) prelegerile dialog, dezbateri sau discuție; 3) prelegerile cu demonstrații (ilustrații) vii și aplicații și 4) alte tipuri de prelegeri.

¹ lat. praelegere; citesc în fața unui auditoriu, semnificație schimbată în: prezentare liberă în fața auditoriului.

1) **Prelegerea magistrală.** Este un tip de expunere tradițională, de tipul "ex cathedra" (de la catedră, de la pupitrul de predare), care folosește, în principal, comunicarea orală, îmbinată cu scrisul pe tablă. Ea se folosește, îndeosebi, la deschiderea cursurilor, având ca obiectiv prezentarea de ansamblu a disciplinei (locul ei în sistemul științelor, relațiile interdisciplinare, realizările și perspectivele, importanța ei pentru pregătirea unei anumite profesii etc.). Realizată cu competență, eventual îmbinată și cu alte "limbaje" de comunicare: audio-vizuale, experimentale etc. poate trezi interesul și atașamentul elevilor (studenților) față de disciplina respectivă.

2) **Prelegerile dialog, dezbatere sau discuție.** Ele îmbină comunicarea orală cu conversația didactică (întrebările și răspunsurile) a ambilor factori - profesor - elev (student) și cu participarea lor la clarificarea, argumentarea, abstractizarea, generalizarea, sistematizarea și chiar aplicarea informațiilor etc. De asemenea, acest tip de prelegere folosește participarea tineretului studios la studiul materiei de învățat prin intermediul unor procedee didactice sub formă de dezbateri sau discuții, îmbinând îndrumarea profesorului cu spiritul analitic, critic, de inițiativă și creativ al elevilor și studenților.

Astfel de prelegeri determină un caracter activ și participativ al elevilor (studenților) la propria-i pregătire, transformându-i în subiecți ai educației, fapt care sporește calitatea și eficiența învățării și a dezvoltării personalității lor. Prelegerile de acest fel necesită o anumită pregătire prealabilă a elevilor (studenților), pentru ca participarea lor la dialog, dezbatere și discuție să se facă în cunoștință de cauză, să devină fructuoasă, eficientă. Aceasta necesită existența unui material documentar pe care să-l poată folosi elevii (studenții) înainte de prelegere. **Punctele de vedere personale ale elevilor (studenților), izvorâte din participarea lor la dialog, dezbateri și discuții, trebuie omologate de profesor, aducându-se, atunci când este cazul, corectări sau completări.**

3) **Prelegerea cu demonstrații (ilustrații) vii și aplicații.** Este tipul de prelegere care îmbină mesajele orale și intuitive - demonstrația intuitivă, materialul didactic, mijloacele audio-vizuale, desenul didactic etc., cu mesajele logico-matematice și aplicative (practice) - experiențe de laborator, judecăți și raționamente și, respectiv, procesele productive. În realizarea ei este necesar să se îmbine **dirijarea profesorului, cu participarea efectivă a elevilor (studenților).** Un asemenea tip de prelegere asigură caracterul activ-participativ și euristic al predării-învățării, contribuind la formarea convingerilor științifice, la formarea capacităților și abilităților profesionale, la realizarea unei eficiențe instructiv-educative deosebite.

4) **Alte tipuri de prelegeri.** Complexitatea situațiilor și obiectivelor de predare-învățare oferă multiplicarea și folosirea adecvată a unei game cât mai variate de prelegeri, cum ar fi:

- prelegeri cu oponenti; acest tip de prelegeri permite ca în timpul predării, alți specialiști (cadre didactice) sau chiar cursanți foarte bine pregătiți, să pună întrebări, să ceară explicații, să facă observații în spirit critic și, eventual, să aducă completări, conducătorul prelegerii rămânând, însă, profesorul; astfel de "intervenții" dau un caracter activ-participativ, elevat și interesat prelegerii, aceasta și datorită contribuțiilor altor inteligențe;

- prelegeri în echipă (engl. team teaching); ele necesită cooperarea a mai multor specialiști (cadre didactice), care prezintă, într-o corelație științifică și metodico-didactică, diferite teme sau componente ale acestora, ele fiind alese în funcție de experiență, de unele investigații personale etc.; această modalitate de predare poate ridica calitatea predării, interesul față de anumite elemente științifico-tehnice etc., datorită participării unor inteligențe diferite, dar și talentului lor pedagogic;

- prelegeri audio sau audio-video-meditații, cum sunt înregistrările pe benzi magnetice, pe film sau casete video, care pot fi audiate sau audiovizionate direct, prin mijloace tehnice locale sau prin mass media (radio, televiziune sau sateliți didactici), însoțite și de unele îndrumări de studiu; ele pot servi studiului individual la toate formele de învățământ, dar, îndeosebi, în cazul cursurilor serale, fără frecvență și învățământului la distanță, fiind îmbinate, după caz, cu studiul notițelor, manualului etc.

În funcție de demersul, în timp, al predării unor discipline se pot realiza următoarele tipuri de prelegeri:

- prelegeri introductive, care se folosesc la începutul predării și au scopul de a da o privire de ansamblu și a orienta studiul unei discipline de învățământ;

- prelegeri curente, folosite pe parcursul predării și care contribuie la transmiterea conținutului de bază al disciplinei de învățământ și

- prelegeri de sinteză (finale) - care au ca obiective didactice restructurarea materiei predate în sisteme de cunoștințe esențiale și orientarea tineretului studios pentru activitatea de evaluare și autoevaluare.

În funcție de caracterul relației profesor-elev (student) se pot aprecia ca tipuri de prelegeri: **prelegerea distantă**, care se caracterizează prin sobrietate și oficialitate deosebite, care ține elevul (studentul) la distanță, luându-i șansa de a fi un partener al activității de predare și **prelegerea apropiată**, care se caracterizează prin căldura spirituală, prin considerarea elevului (studentului) ca un partener activ și important în actul predării-învățării.

9.4.1.3. Condițiile și exigențele prelegerii

Prelegerea, pentru a se legitima ca o adevărată "carte de vizită" a profesorului și a asigura o eficiență sporită comunicării informațiilor este necesar să îndeplinească anumite condiții și exigențe științifico-didactice, printre care se pot menționa:

a) asigurarea unui conținut științific, care să includă cele mai noi realizări ale științei, tehnicii și culturii;

b) respectarea adecvată și creatoare a principiilor didactice și anume: să se asigure, atunci când este necesar, caracterul intuitiv al predării; să se asigure caracterul euristic, conștient, activ, sistematic, continuu și accesibil al cunoștințelor predate; să se folosească adecvat, după caz, procedee ale diferitelor tipuri de prelegeri: demonstrații (ilustrații) vii, dialog și dezbatere (discuție), experiențele și explicațiile de specialitate etc.;

c) să se realizeze, după necesități, caracterul interdisciplinar al predării, evitându-se, însă, paralelisme, repetări exagerate, supărătoare;

d) folosirea unor "limbaje" de comunicare variate, astfel ca, pe lângă transmiterea informațiilor pe cale orală, să se folosească și "limbajele" de vehiculare a cunoștințelor pe căi demonstrative audio-vizuale și experimental-acționale și altele, pentru a spori inteligibilitatea, interesul și receptivitatea profesional-științifică față de cele predate, pentru a antrena tineretul studios la actul comunicării;

e) folosirea, în interacțiune, a altor metode didactice, așa cum ar fi: modelarea, problematizarea, simularea, asaltul de idei, studiul de caz, descoperirea etc.;

f) alături de corectitudinea și conciziunea științifică, să se asigure corectitudinea și conciziunea gramatical-stilistică, evitându-se greșelile în exprimare și de scriere pe tablă sau prin alte mijloace vizuale, cum ar fi: cuvintele "parazite", prețioase și redundante, pauzele lungi în expunere, dezacordurile din plural și singular, cacofoniile etc.;

g) folosirea unei mimici și pantonimici adecvate, care să nu afecteze modul de predare și relația profesor-elev (student); deși se cere măiestrie (artă) în predare, trebuie evitate procedeele teatralizante;

h) vocea profesorului trebuie să fie vioaie, să fie auzită, dar să dovedească o tonalitate caldă, apropiată, plăcută, subliniindu-se printr-o variație a intensității a ceea ce este important, fără ca ea să devină stridentă, supărătoare, încadrându-se între 40 - 50 dB;

i) realizarea unui ritm eficient de predare, care să ofere elevului (studentului) posibilitatea să recepteze, să treacă prin "filtrul" gândirii lui și să consemneze explicațiile, informațiile, datele, aplicațiile etc. mai importante, esențiale; în unele situații, când informațiile pot determina anumite dificultăți de receptare, de înțelegere, se pot relua explicațiile sau poate fi încetinit ritmul, fără a se transforma comunicarea în dictare, dictarea fiind un procedeu de diminuare a calității predării-învățării; se apreciază că ritmul de predare poate oscila între 40 - 60 de cuvinte pe minut, în funcție de specificul disciplinelor de învățământ - științe exacte sau științe socio-umane, acestea din urmă permițând comunicarea unui număr de cuvinte mai mare pe minut;

j) realizarea unei expuneri libere, care determină pregătirea ei și oferă posibilitatea receptării reacțiilor auditorului și adaptării ei corespunzătoare, textul scris fiind necesar doar pentru urmărirea lui discretă, sau folosirea, la nevoie, pentru date dificile de memorat;

k) evitarea repetării întocmai a conținutului manualului, căutându-se a se aduce ceva nou, mai deosebit, pentru ca tineretul studios să fie interesat de participarea la expunere;

l) orientarea studiului individual al elevilor (studentilor) pentru îndeplinirea celorlalte activități didactice - seminarii, lucrări de laborator sau atelier, proiecte, practică în producție etc. - după caz;

m) folosirea judicioasă a tablei de scris în sensul împărțirii ei pe module de scris, a scrisului și reprezentărilor grafice lizibile, vizibile, sistematice și cu sublinierile necesare;

n) realizarea unei mișcări discrete în sala de curs, pentru a evita distragerea atenției elevilor (studenților);

o) fără a epuiza cerințele și exigențele expunerii, indiferent de experiența acumulată, este necesar să se evite improvizația și să se pregătească temeinic orice prelegere, atât din punct de vedere al conținutului, cât și al desfășurării ei.

9.4.2. Conversația

9.4.2.1. Definiția și semnificațiile conversației

Conversația este metoda care vehiculează cunoștințele prin intermediul dialogului (întrebărilor și răspunsurilor), discuțiilor sau dezbaterilor.

Conversației i s-a acordat atenție de toți marii pedagogi, începând cu școala antică și până la școala contemporană, ea dovedindu-și valențele activ-participative și chiar euristice în cadrul întregului demers instructiv-educativ. Conversația ajută tineretul studios să exprime, să judece (gândească) și răspundă, să reproducă și să folosească cunoștințele asimilate, caracteristici absolut necesare comunicării eficiente între oameni. Condușă cu competență și măiestrie pedagogică, conversația stabilește o relație și o comunicare intime și eficiente între inteligența profesorului și cea a elevului (studentului), permițând o activitate intelectuală și profesională elevată, care poate asigura progresul învățării și satisfacția acesteia.

9.4.2.2. Forme ale conversației

Conversația cunoaște mai multe forme și anume: a) catehetică; b) euristică și c) dezbateri (discuție).

9.4.2.2.1. Conversația catehetică¹

Această formă de conversație avea la bază învățarea mecanică, pe de rost, specifică evului mediu, când circula formula didactică "magister dixit" (ceea ce a spus profesorul nu poate fi discutat).

În spiritul acestei metode, elevul trebuia să memoreze și să reproducă fără nici o interpretare, modificare ceea ce i-a transmis profesorul sau ceea ce era scris în carte. Metoda frânează manifestarea și dezvoltarea capacităților intelectuale și profesionale, nemaifiind susținută de pedagogia și școala contemporană. Mai poate fi folosită această formă de

¹ gr. katekismos - învățătură; katekizeln - a învăța.

conversație? Da, dar numai în situații limită, atunci când este vorba de o formulă empirică, de datele de naștere sau deces ale unor personalități etc., care nu pot fi explicate sau nu pot fi corelate cu alte date sau fenomene și trebuie memorate.

9.4.2.2.2. Conversația euristică¹

Este o formă de conversație bazată pe învățarea conștientă, folosind dialogul (întrebările și răspunsurile). Ea a fost denumită **socratică** (după numele filosofului grec Socrate, care a folosit-o) și **maieutică** (cuvânt de proveniență greacă, care înseamnă moșire, naștere). Socrate a folosit dialogul euristic ca un proces de descoperire, de creație, de "naștere" a cunoștințelor. Metoda euristică oferă posibilitatea elevului de a descoperi și a înțelege singur cunoștințele ce trebuie să le învețe și apoi de a le reproduce într-o formă liberă, personală, desigur cu respectarea adevărului științific. Este o formă de conversație ce dă învățării un caracter activ-participativ, antrenând și dezvoltând capacitățile intelectuale și profesionale. Este forma de conversație care a dovedit viabilitate, menținându-se și în metodologia didactică actuală, desigur cu îmbunătățirile corespunzătoare determinate de exigențele învățământului contemporan.

9.4.2.2.3. Dezbaterea (discuția)

Este o formă complexă și eficientă de "conversație", care se caracterizează printr-un schimb de păreri (vederi), pe baza unei analize aprofundate asupra unei probleme (teme) științifice sau practice, încheiat cu anumite deliberări, omologate de către profesor, în cadrul unui colectiv studios. Ea poate fi folosită ca procedeu didactic, îmbinată cu dialogul în cadrul unor prelegeri, la seminarii, în cadrul lucrărilor de laborator, a proiectelor și practicii, precum și în cadrul unor simpozioane, mese rotunde, sesiuni științifice etc.

9.4.2.2.4. Alte tipuri de conversație

În funcție de dinamica procesului de predare-învățare, conversația, dialogul și discuția pot avea și următoarele forme (tipuri): **introductive**, care au rolul de a pregăti elevii pentru conversație în legătură cu o anumită temă (problemă); **de fixare și consolidare a cunoștințelor**, în cadrul cărora dialogul și discuția au un caracter repetitiv, de argumentare, aprofundare și stocare a cunoștințelor; **de sistematizare și sinteză**, în cadrul cărora dialogul și discuția au un rol de restructurare în noi ansambluri de cunoștințe esențiale; **de aplicare** în cadrul cărora dialogul și discuția asigură fundamentarea teoretică a acțiunilor și abilităților practice și de evaluare, în care dialogul și, după caz, discuția urmăresc să evidențieze nivelul, calitatea și aplicabilitatea pregătirii elevilor (studentilor).

¹ gr. *evrika* - am aflat, am descoperit; *heuriskein* - a afla, a descoperi.

9.4.2.3. Condițiile (și calitățile) conversației

Eficacitatea metodei conversației necesită conceperea și respectarea unor condiții, în primul rând ale dialogului, adică ale întrebărilor și răspunderilor.

9.4.2.3.a. Condițiile întrebărilor

Pentru a concepe condițiile întrebărilor ar fi necesar ca educatorul să aibă în vedere aprecierea că întrebarea "poate încânta" și să aibă farmec, dacă ea poartă "scânteia neliniștii" intelectuale pozitive și că o întrebare bine formulată determină o bună parte din răspunsul ce trebuie dat, desigur, cu condiția ca cel interogat să fie corespunzător pregătit. Printre condițiile întrebărilor menționăm:

- formularea, după caz, a tipului cel mai potrivit de întrebări: retorice, de gândire, repetitive, închise, deschise, înlănțuite, de explorare, stimulatorii (ajutătoare), suplimentare etc.;

- să se refere la materia predată și prevăzută în bibliografia de studiu;

- să fie clare, corecte și concise din punct de vedere științific și gramatical-științific, înlăturând formulările ambigue, complicate, neinteligibile;

- să stimuleze gândirea, spiritul critic și creativitatea elevilor (studentilor), folosindu-se, în acest sens, întrebările care încep astfel: de ce, pentru ce, din ce cauză, în ce caz, în ce scop etc.;

- să fie formulate în forme schimbate, variate pentru a verifica gradul de înțelegere, flexibilitatea memoriei și gândirii, a pregătirii în general;

- să fie complete, cuprinzătoare, complexe fără a fi duble, triple etc., mai ales la chestionarea orală;

- să nu ducă la răspunsuri monosilabice, de tipul: da sau nu, adică să nu cuprindă răspunsul în formularea lor;

- să se adreseze întregului grup școlar (studentesc) și apoi să se fixeze pe cel care să dea răspunsul, aceasta în cazul activităților didactice curente; la examene întrebările se adresează numai celui examinat;

- ștacheta întrebărilor sub aspectul complexității, nivelului și dificultăților să fie relativ asemănătoare pentru toți elevii (studentii), mai ales la examene; în timpul activității didactice curente, se pot pune întrebări și în funcție de posibilitățile cognitive ale fiecărui elev (student), avându-se în vedere ridicarea treptată a ștachetei acestora;

- să nu se pună întrebări viclene, "cursă", voit greșite, de încuietore etc. care pot induce în eroare elevii (studentii);

- să se folosească întrebări ajutătoare, în cazurile în care elevii (studentii) n-au înțeles întrebarea, dau răspunsul parțial, pe ocolite sau eronat;

- să se pună întrebări suplimentare, atunci când se consideră că este necesar să se verifice înțelegerea, profunzimea, calitatea și temeinicia cunoștințelor asimilate;

- să se formeze la elevi capacitatea de a formula întrebări, în vederea realizării unui dialog fructuos între profesor și elevi (studenți), aceasta îndeosebi în cadrul activităților didactice curente și altele.

9.4.2.3.b. Condițiile răspunsurilor

Profesorii trebuie să aibă în vedere aprecierea că ceea ce poate fi propriu răspunsului este strălucirea, căci el se poate constitui ca o creație a întrebării. În acest sens răspunsurile trebuie să îndeplinească o serie de condiții, printre care:

a) să fie clare, să fie exprimate inteligibil, pentru a fi înțelese, atunci când este cazul, de toți elevii (studenții);

b) să fie conștiente, însoțite de explicații, argumentări și, după caz, aplicații pentru a se evidenția nivelul și calitatea cunoștințelor dobândite;

c) să fie complete, sub formă de scurte expuneri, formulate, pe cât posibil, personal, evitând situațiile de "forțare" a profesorului să pună întrebări ajutătoare (suplimentare);

d) să fie date individual și nu "în cor" de toată clasa (grupa) pentru a putea fi evaluate corect, și pentru a beneficia toți elevii de semnificațiile lor;

e) între întrebare și răspuns să se lase un timp rațional de gândire și formulare a răspunsului;

f) elevul (studentul) să nu fie întrerupt în timp ce-și exprimă răspunsul, pentru a nu-l inhiba; excepție se poate face atunci când răspunsul este în afara întrebării sau răspunsul este incorrect;

g) profesorul să dovedească o mimică și pantomimică corespunzătoare, înțelegere și o anumită răbdare, spre a nu deruta sau a tensiona negativ elevul (studentul) în timpul formulării răspunsurilor; sunt neavenite jignirile, strigătele, bătaia cu pumnul în masă și chiar încruntarea feței etc.;

h) să fie urmărite și apreciate obiectiv, subliniind atât corectitudinea și completitudinea lor, cât și eventualele neajunsuri, pentru ca aprecierile să fie acoperitoare și să dezvolte capacitatea de autoevaluare;

i) în cadrul discuțiilor să se ofere posibilitatea tuturor elevilor să participe la dezbaterea problemelor, profesorul animând discuția, atunci când este nevoie; elevul (studentul) să nu participe "după ureche", ci să se pregătească, în prealabil, pentru discuții; profesorul trebuie să corecteze și să completeze, după caz, opiniile participanților, omologând răspunsurile corecte și complete;

g) întrebările să fie pregătite de profesor pentru a răspunde cerințelor menționate; desigur, profesorul trebuie să aibă capacitatea și posibilitatea de a pune și întrebări "ad hoc", determinate de situații aleatoare, neprevăzute; în cazul profesorilor începători nu este greșit dacă aceștia își formulează dinainte și răspunsurile, pentru ca astfel să aibă certitudinea unor omologări și aprecieri corecte, obiective a răspunsurilor elevilor (studenților) și altele.

9.4.3. *Demonstrația didactică (intuitivă)*¹

9.4.3.1. Definiția și semnificațiile generale ale demonstrației

Demonstrația didactică este modalitatea complexă și dinamică de cunoaștere a adevărilor științifice prin prezentarea, arătarea, observarea etc. obiectelor, fenomenelor, proceselor etc. studiate, adică de intuire a acestora prin intermediul mijloacelor didactice, fie în stare naturală (la scara lor reală), fie în stare de substituție (machete, modele ideatice sau experimental-aplicative, imagini audio-vizuale etc.), în îmbinare cu instrumentele (datele) logico-matematice (judecăți, raționamente, formule etc.), în vederea înțelegerii și evidențierii aspectelor fizice, acționale și ideatice esențiale ale realității studiate - sub formă de concepte, legi, teorii, principii, metodologii, aplicații etc.

Demonstrația intuitivă are un loc și o pondere relativ mari în primele grade de învățământ, în care gândirea elevilor trece treptat de la caracterul ei concret la cel logico-concret și abstract. Ea este necesară într-o pondere adecvată și rațională în toate gradele de învățământ, mai ales în situațiile în care obiectele, fenomenele, procesele etc. prezintă noutate pentru studierea lor. Ea este și o modalitate de legare a predării-învățării de practică, asigurând accesibilitatea celor studiate.

Demonstrația intuitivă este indispensabilă, căci leagă învățământul de viață, de producție, cercetare și proiectare, înlăturând ipostaza unui învățământ abstractizant, inefficient, rupt de viață, de practică.

Demonstrația intuitivă se poate folosi în întreaga dinamică a procesului de predare-învățare. Astfel, ea poate fi folosită la începutul predării, cu rol de percepere a realității studiate, de cunoaștere a fenomenului fizic și de facilitare a accesibilității informațiilor; ea poate fi folosită pe parcursul și la sfârșitul predării-învățării, în fixarea și consolidarea cunoștințelor, cu rol de ilustrare și de confirmare a adevărilor științifice, precum și în cadrul aplicațiilor cu rol operațional, acțional, practic în vederea omologării adevărilor și formării convingerilor științifico-aplicative, de formare a priceperilor și deprinderilor practice, profesionale.

9.4.3.2. *Forme principale de demonstrație intuitivă*

Demonstrația intuitivă se realizează prin intermediul unor mijloace didactice naturale și de substituție, ca și prin activități experimentale, care determină formele ei, astfel:

a) **demonstrație cu ajutorul mijloacelor didactice naturale** (roci, substanțe etc.) sau întâlnite în procesul de producție (dispozitive, scule, mașini, sisteme tehnice, procese tehnologice etc.);

b) **demonstrație cu ajutorul mijloacelor didactice de substituție:** obiectuale - machete, mulaje, modele, simulatoare etc.; grafice (iconice) - fotografii, planșe, desene didactice, simboluri, stas-uri etc.; audio-vizuale (diapozitive, înregistrări sonore, filme, radio și televiziunea didactică, sateliți didactici, mediatecile etc.);

c) **demonstrația cu ajutorul experiențelor didactice.**

¹ lat. "demonstro-demonstrare" - a arăta, a prezenta, a lămuri etc. adevărul despre un obiect, fenomen etc. prin intermediul unor mijloace și tehnici intuitive.

9.4.3.3. Cerințe pedagogice-metodice generale și de detaliu ale tuturor formelor de demonstrație intuitivă

9.4.3.3.1. Cerințe generale

La toate formele de demonstrație intuitivă, datorită unor caracteristici comune ale lor, este necesar să se respecte, în mod creator, o serie de cerințe generale, astfel:

a) să se anunțe tema și obiectivele studiului ei, însoțite de câteva informații generale de specialitate;

b) să se prezinte (arate, intuiască) materialul didactic, cu evidențierea fenomenului fizic de specialitate și

c) să se evidențieze informațiile importante de specialitate, folosindu-se caracteristicile esențiale oferite de intuirea materialului didactic, îmbinată cu datele și explicațiile logico-matematice și de specialitate, care se vor obiectiva în definiții, teorii, principii, legi, metode de calcul, aplicații etc. - după caz.

9.4.3.3.2. Cerințe de detaliu

În completarea acestor cerințe generale, pentru sporirea eficienței instructiv-educative și formative a demonstrației intuitive este necesară și respectarea următoarelor condiții de detaliu:

a) orice demonstrație intuitivă trebuie pregătită dinainte de profesor (eventual împreună cu anumiți elevi) pentru a-i asigura reușita și a preveni anumite nereușite, cum ar fi în cazul funcționării unor aparate, în desfășurarea experiențelor etc.;

b) selectarea celor mai adecvate, moderne și importante mijloace didactice, pentru a se asigura o instruire la nivelul cerințelor contemporane și a se evita pierderea de timp cu demonstrații ne semnificative și ineficiente;

c) mijloacele didactice să fie prezentate, iar demonstrația cu ajutorul lor să se facă numai la momentul potrivit, în corelație cu necesitatea cunoașterii unui anumit element (secvențe) al temei (fenomenului) studiat;

d) să se îmbine observația dirijată de către profesor cu observația independentă și activă a elevilor (studenților), iar acolo unde este posibil și s-a făcut o pregătire prealabilă, să se antreneze elevii (studenții) la efectuarea demonstrației;

e) să se formeze la elevi (studenți) capacitatea de a selecta aspectele tipice importante și de a le consemna în caietele de notițe;

f) îmbinarea, după caz, a mai multor forme de demonstrații intuitive, îndeosebi a mijloacelor didactice naturale, cu cele de substituție și cu cele logico-matematice, pentru a ușura și a asigura accesul elevilor (studenților) la informațiile de specialitate, pentru a apropia studiul și pregătirea de necesitățile reale ale profesiei și altele.

9.4.3.4. Cerințe pedagogice-metodice specifice realizării anumitor forme de demonstrație intuitivă

9.4.3.4.1. Demonstrația cu ajutorul desenului didactic executat la tablă

a) **executarea desenului pe tablă:** schița, desenul se execută cu mâna liberă, pentru a nu pierde timp;

b) **desenul executat pe tablă trebuie să respecte condițiile de reprezentare ale desenului tehnic** - corectitudine, proporționalitate, numerotare, vizibilitate, estetică etc. evitându-se detaliile ne semnificative;

c) **în timpul executării desenului se denumesc elementele lui componente**, neacoperindu-l cu corpul, oferind astfel posibilitatea elevilor (studenților) să-l reproducă în caiete în mod conștient;

d) **atunci când desenul are un număr mai mic de elemente (repere), denumirea acestora se scrie direct pe desen; în cazul când numărul reperelor este mai mare, se numerează reperele și denumirile lor se scriu într-un indicator separat, de obicei, sub desen;**

e) **desenele se denumesc și se numerează, iar în timpul demonstrației se face apel la ele;**

f) **desenele devin mijloc de demonstrație intuitivă numai după ce au fost executate pe tablă, cu respectarea condițiilor de mai sus;**

g) **sublinierea unor elemente importante se face prin îngroșări de linii sau cu cretă colorată și altele.**

9.4.3.4.2. Demonstrația cu ajutorul planșelor

a) **executarea lor trebuie să îndeplinească cerințele desenului didactic;**

b) **dacă o planșă cuprinde un sistem de reprezentare grafică, atunci se va delimita imaginar subansamblul care face obiectul demonstrației intuitive;**

c) **înainte de demonstrație este necesar să se explice (prezinte) modul de reprezentare grafică, cu elementele și ordinea lor logico-funcțională, după care demonstrația se face asemănător cu a unui desen executat pe tablă în timpul predării.**

9.4.3.4.3. Demonstrația cu ajutorul filmelor didactice

a) **înainte de proiecție sau în timpul proiecției filmului se pot da unele explicații pentru a ușura înțelegerea fenomenului studiat, mai ales când el prezintă anumite dificultăți cognitive sau aplicative; explicațiile se pot da și la sfârșitul proiecției filmului, atunci când nu prezintă dificultăți de înțelegere sau când urmărim să dezvoltăm spiritul de observație independentă al elevilor (studenților); din motive asemănătoare, proiecția poate fi făcută integral sau pe secvențe cu anumite întreruperi, pentru a se discuta pe parcurs cele vizionate;**

b) când posibilitățile tehnice ne permit, se pot folosi desenul animat și prezentarea încetinită, mai ales pentru acele secvențe care nu permit observarea directă cu simțurile noastre sau nu pot ține pasul cu desfășurarea fenomenului înregistrat pe peliculă;

c) filmul didactic de specialitate este bine să încorporeze, sonor și ca imagine, întreaga ambianță a fenomenului (productiv, cultural, de cercetare, proiectare etc.), aceasta constituind nu numai un plus de informații de specialitate, ci și o sursă de trăire și motivație, de integrare în realitatea respectivă.

9.4.3.4.4. Demonstrațiile cu ajutorul radio-școală

Radio-școală folosește limbajul sonor. Cele mai diverse discipline pot fi predate prin sistemul radio-școală, fie realizate în direct, fie pe bază de înregistrări magnetice etc.

Emisiunile radio-școală pot fi audiate separat sau pot fi integrate programelor-orarii ale unităților de învățământ; în ultima ipostază ele pot fi premerse de anumite îndrumări de studiu din partea profesorilor. Radio-școală are posibilitatea de a folosi cei mai competenți profesori și cele mai moderne tehnice audio privind prezentarea fenomenelor de specialitate.

Emisiunile radio-școală pot fi îmbinate cu diferite forme de demonstrații la îndemâna unităților de învățământ (demonstrații cu ajutorul mijlocului didactic natural și de substituție sau cu cel al experiențelor didactice).

9.4.3.4.5. Demonstrația cu ajutorul televiziunii didactice și sateliților didactici

a) televiziunea didactică (școlară) și sateliții didactici pot să realizeze atât transmisiuni directe, cât și pe bază de filme (video-casete);

b) este necesar ca aceste mijloace, îndeosebi televiziunea națională, să-și stabilească programe-orare convenabile și raționale, care să poată fi corelate (integrate) programelor-orare școlare (universitare) - după caz;

c) cunoscându-se aceste programe-orare dinainte, în anumite limite se pot respecta condițiile menționate la demonstrația cu ajutorul filmelor didactice: explicații de specialitate înainte, pe parcursul sau la sfârșitul transmisiunilor;

d) o importanță instructiv-educativă deosebită o au transmisiile directe de televiziune și prin sateliții didactici, acestea având posibilitatea de a face elevii și studenții să trăiască fenomenele vizionate, ceea ce sporește valoarea și eficiența cunoașterii, a studiului; o valoare și eficiență asemănătoare o au transmisiile de televiziune cu circuit închis.

Radio-școala, televiziunea școlară pe plan național sau local și sateliții didactici, deși sunt surse și mijloace deosebit de valoroase și eficiente în acțiunea educațională, au și anumite limite, printre care menționăm: imposibilitatea de a oferi tineretului studios posibilitatea să aplice prin ele însele cunoștințele în plan practic, pentru a-și forma și dezvolta priceperile și deprinderile profesionale și dificultatea de a fi repetată imediat, în cazul când ar fi nevoie de sporirea accesibilității cunoștințelor. Ele au avantajul, însă, că pot fi efectuate la un înalt nivel științifico-pedagogic și metodic, datorită realizării conținutului și desfășurării emisiunilor de cadre didactice de înaltă competență profesională și pedagogică, demonstrațiile putând fi făcute cu cele mai moderne mijloace de specialitate. Desigur, unele probleme care n-au fost

receptate și înțelese suficient de către tineretul studios, precum și rezolvarea aplicării cunoștințelor pot fi rezolvate cu ajutorul celorlalte forme de demonstrații și, îndeosebi, a experiențelor (experimentelor) sau a lucrului efectiv cu aparatele, mașinile etc. de specialitate și, după caz, cu simulatoarele.

9.4.3.4.6. Demonstrație cu ajutorul experiențelor (experimentului) de laborator

Acolo unde este posibil, și îndeosebi la disciplinele tehnico-aplicative, experiența (experimentul) de laborator trebuie să ocupe un loc tot mai important în demonstrațiile intuitive. **Această formă de demonstrație implică respectarea unor cerințe pedagogice-metodice specifice, printre care se pot menționa:**

a) organizarea de experiențe (experimente) didactice la nivelul tehnologiilor moderne, atât ca aparatură, instalații etc., cât și ca desfășurare, pentru a asigura pregătirea elevilor (studenților) la nivelul cerințelor contemporane ale științei și tehnicii, producției, cercetării și proiectării;

b) asigurarea cunoașterii de către elevi (studenți) a cerințelor ecologice, de protecția și securitatea muncii, specifice domeniului de specialitate în care se pregătesc;

c) cunoașterea bazei tehnico-materiale, a montajului și obiectivelor profesionale (de specialitate) și educative ale experienței;

d) formarea capacităților și deprinderilor de a urmări (observa), măsura (determina), înregistra, clasifica și interpreta datele, precum și de a alege și a stabili soluțiile (concluziile) științifico-tehnice optime, formarea la elevi (studenți), în acest context, a capacităților și deprinderilor de a întocmi referatele experiențelor efectuate, de-a manifesta spiritul de observație și de activitate independentă și creativă.

9.4.4. Modelarea¹

9.4.4.1. Definiția și semnificațiile modelării

Modelarea reprezintă modalitatea de studiu a unor obiecte, fenomene, procese etc. prin intermediul unor copii materiale și ideale ale acestora, denumite modele, capabile să evidențieze (reproducă) caracteristicile (semnificațiile) esențiale ale realității studiate sau să ofere informații despre aceasta.

Modelarea este o metodă cu caracter activ-participativ, formativ și euristic, dinamizând antrenarea și dezvoltarea capacităților intelectuale creatoare și prin aceasta sporind calitatea și eficiența predării-învățării.

"Copiile" realității fiind definite "modele" determină denumirea metodei - modelarea.

Modelarea are la bază analogia dintre model și sistemul modelat. Prin caracteristicile lor, atunci când evidențiază (reproduc) elemente (semnificații) esențiale, modelele sunt apte să ofere

¹ lat. "modulus, modus" - măsură, similitudine, copie, imitare, înlocuire, model.

informații valoroase și utile, facilitând cunoașterea unor obiecte, fenomene etc., precum și rezolvarea unor importante probleme teoretice și practice. Modelarea oferă posibilitatea îmbinării a două mesaje: material-intuitiv (obiectual sau practic) și logico-matematic, în funcție de tipurile de modele folosite. În funcție de tipurile de modele, modelarea poate fi relativ completă, incompletă, parțială și aproximativă.

Modelarea poate fi folosită atât ca metodă de predare-învățare, cât și ca modalitate de investigație științifică, experimentală, îndeosebi.

9.4.4.2. Tipurile de modele

Ele pot fi: a) materiale (obiectuale sau fizice); b) iconice (sub formă de imagini); c) ideale și d) cibernetice.

a) **modelele materiale (obiectuale sau fizice)**. Ele pot fi **relativ similare** cu cele originale - modele de mașini, instalații, piese, dispozitive etc. și **miniaturizate**, sub formă de machete mecanice, electrice-fixe sau funcționale;

b) **modele iconice (sub formă de imagini)**, cum sunt: fotografiile, desenul reprezentat prin scheme, schițe, diagrame, simboluri intuitive;

c) **modele ideale (logico-matematice)** exprimate prin concepte, judecăți și raționamente sau prin legi, idei, teorii, teoreme, formule, procente etc.;

d) **modele cibernetice**, adică acele modele specifice sistemelor dinamice perfective, așa cum ar fi funcționarea sistemelor biologice, tehnice, educaționale etc., în care se manifestă fenomenul de conexiune (aferentație) inversă - feedback-ul.

9.4.4.3. Dinamica și cerințele realizării modelării

9.4.4.3.1. Dinamica modelării

Modelarea se realizează în cadrul următoarelor etape succesive: **conceperea (alegerea) modelului; analiza modelului** (structură, caracteristici, funcții, legități etc.) și **verificarea modelului** prin exerciții și aplicații experimentale.

9.4.4.3.2. Cerințele modelării

Ca cerințe se pot menționa:

a) **respectarea cerințelor demonstrației intuitive**, în cazul utilizării modelelor materiale (obiectuale sau fizice) și iconice;

b) **analiza caracteristicilor esențiale ale modelului**;

c) considerarea modelului ca un sistem închis (care reproduce un număr limitat de caracteristici) și a originalului ca un sistem deschis (care poate oricând să mai evidențieze o anumită caracteristică);

d) modelul trebuie să fie adecvat temei de studiu și să reproducă caracteristicile esențiale ale originalului, pentru asigurarea unui studiu eficient;

e) modelele iconice și ideale, folosind limbaje simplificate de exprimare, pentru a nu duce la sărăcirea conținutului conceptelor, a informațiilor de specialitate, în general, trebuie să se îmbine cu demonstrația modelelor obiectuale; **deși modelele în general au o serie de avantaje**, fiind mai ieftine, deci mai economice, mai puțin periculoase, deci mai accesibile folosirii lor față de originale (care-s mai scumpe, prezintă un anumit grad de periculozitate, fiind mai puțin accesibile - cum ar fi oțelăriile, centralele nucleare-electrice, hidrocentralele etc.), este totuși necesar să se găsească posibilitatea instruirii tineretului și pe baza cunoașterii originalului - aceasta pentru a asigura cunoașterea conținutului real, esențial și relativ complet al realității studiate.

9.4.5. Algoritmizarea

Se consideră că denumirea de algoritmizare și algoritm ar proveni de la numele savantului arab Al Kharezmi.

9.4.5.1. Definiția și semnificațiile algoritmizării

Algoritmizarea este modalitatea de a studia un obiect, fenomen, proces etc. sau de a rezolva o problemă de studiu teoretică sau practică prin intermediul unor prescripții denumite algoritmi.

Algoritmul este o prescripție sau condiție univocă de rezolvare a unui anumit procedeu de lucru într-un anumit domeniu de activitate, teoretică sau practică. Algoritmii se exprimă sub formă de rețete, prescripții, formule, coduri, reguli și chiar modele univoci tipice de natură matematică, logică, practică (univoc - un singur sens sau element dintr-o mulțime).

Din acest punct de vedere, algoritmizarea se aseamănă cu modelarea sau modelarea are legături cu algoritmizarea. Algoritmii sunt într-un anumit fel modele operaționale, care ajută la rezolvarea unor probleme, micșorând eforturile și timpul de efectuare a acțiunilor, măbind productivitatea muncii intelectuale sau practice în diverse domenii de activitate. Automatizarea, cibernetizarea, robotizarea, informatica etc. cer într-o măsură tot mai mare algoritmizarea.

9.4.5.2. Tipurile de algoritmi de învățare

Printre tipurile de algoritmi de învățare menționăm:

a) algoritmi de percepere, înțelegere, generalizare și sistematizare a cunoștințelor, cum sunt: conceptele, judecățile, raționamentele, formulele etc.;

b) **algoritmi de recunoaștere**, așa cum sunt regulile de stabilire a unui anumit tip de probleme (ipotetice, de calcul, de proiectare, aplicative, de investigație etc.);

c) **algoritmi de rezolvare (execuție)**, așa cum sunt regulile de rezolvare a unui tip de probleme (teorema lui Pitagora, regulile de scoatere a rădăcinii pătrate, prescripțiile de folosire a unor aparate sau de funcționare a unor mașini, tablouri de comandă sau de bord etc.);

d) **algoritmi de programare și dialogare cu calculatorul**, care folosesc diverse limbaje de programare și codurile de dialogare etc.;

e) **algoritmi optimali** sunt aceia care contribuie la alegerea soluției celei mai bune de rezolvare (teoretice, aplicative etc.) dintr-o serie de variante posibile;

f) **algoritmi de repetare**, care se bazează pe anumite reguli de transformarea acțiunilor în reflexe, în deprinderi și chiar obișnuințe intelectuale, practice etc., necesare îndeplinirii cu succes și randament sporit a sarcinilor socio-profesionale;

g) **algoritmi de creație**, folosiți în învățarea euristică, în cercetarea și proiectarea inovatoare etc., bazați pe gândirea divergentă (de dispersie, productivă și creatoare).

9.4.5.3. Dinamica și cerințele algoritmizării

9.4.5.3.1. Dinamica algoritmizării

Dinamica algoritmizării implică: conceperea (selectarea) algoritmului, **analiza algoritmului** corespunzător nevoilor acțiunii și **verificarea algoritmului** prin exerciții practice (experimentale);

9.4.5.3.2. Cerințele realizării algoritmizării

Cerințele realizării algoritmizării: a) **alegerea (conceperea) algoritmului** corespunzător nevoilor rezolvării unei anumite probleme sau îndeplinirii unei anumite activități; b) **conștientizarea caracteristicilor algoritmului**, pentru a fi folosit adecvat, creator și eficient, mai ales în situația unor schimbări intervenite în conținutul și desfășurarea acțiunilor.

9.4.6. Problematizarea¹

9.4.6.1. Definiția și semnificațiile problematizării

Problematizarea este modalitatea de a crea în mintea elevului (studentului) o stare (situație) conflictuală (critică sau de neliniște) intelectuală pozitivă, determinată de

¹ lat. "problema" - conflict, dificultate, chestiune ce se cere explicată, rezolvată.

necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică și (sau) experimentală.

Situația problematizată se produce datorită conflictului intelectual ce apare între ceea ce știe (poate rezolva) și ceea ce nu știe (trebuie să rezolve) elevul (studentul), între ceea ce îi este cunoscut și ceea ce-i este necunoscut într-o anumită problemă de specialitate, ca urmare a caracterului relativ incomplet al cunoașterii și necesitatea dobândirii de noi cunoștințe într-un anumit domeniu informațional.

Problematizarea este o metodă cu caracter activ-participativ, formativ și euristic, capabilă să determine activitatea independentă, să antreneze și să dezvolte capacitățile intelectuale - imaginația și gândirea logică, de investigație și explorare, productive și creative, prin formularea de ipoteze, variate soluții de rezolvare (aplicare). Ea contribuie la transformarea elevului (studentului) în subiect al educației, în participant la dobândirea noilor cunoștințe, creând posibilitatea de a mobiliza resursele personalității și de a aduce satisfacții pe toate planurile ei: cognitiv, afectiv, estetic și acțional. O activitate didactică bazată pe problematizare sporește eficiența învățării.

9.4.6.2. Tipurile de problematizare

Realizarea unei predări-învățări problematizate se realizează prin următoarele tipuri de problematizare: a) întrebări-probleme; b) probleme și c) situații-problemă.

a) **Întrebarea-problemă** se referă și produce o stare conflictuală intelectuală relativ restrânsă ca dificultate sau complexitate, abordând, de regulă, o singură chestiune. Acest tip de problematizare se folosește în verificările curente, în seminarii, la examenele orale etc.

b) **Problema** este un tip de problematizare care produce un conflict intelectual mai complex și are anumite dificultăți de aflare (rezolvare), incluzând anumite elemente (chestiuni) cunoscute, date și anumite elemente (chestiuni) necunoscute, care se cer aflate sau rezolvate.

c) **Situația-problemă** este tipul de problematizare care produce o stare conflictuală puternică și complexă, incluzând un sistem de probleme teoretice sau practice ce se cer rezolvate, așa cum ar fi obținerea unei anumite substanțe într-o lucrare de laborator, rezolvarea unei teme de proiect, aplicarea unui procedeu, a unei metode sau a unui proces tehnologic nou etc.

9.4.6.3. Etapele și cerințele problematizării

* Orice act de predare-învățare problematizat, fie că este vorba de o simplă întrebare, de o problemă sau de o situație problematizată, necesită un demers de rezolvare determinat de "necunoscutul" ce trebuie aflat (rezolvat, clarificat, calculat etc.). Acest demers necesită anumite informații și algoritmi din fondul apercceptiv sau nou, un sistem de reguli de selectare, de ordonare, de combinare și operare a acestora, care să ducă în final la rezolvarea "necunoscutului".

9.4.6.3.1. Etapele problematizării

Etapele problematizării:

- a) crearea (alegerea) tipului de problematizare;
- b) reorganizarea fondului apercetiv, dobândirea de noi date (informații) și restructurarea datelor vechi cu cele noi într-un sistem unitar cerut de rezolvarea tipului de problematizare;
- c) stabilirea (elaborarea) variantelor informative sau acționale de rezolvare și alegerea soluției optime;
- d) verificarea experimentală a soluției alese - dacă este cazul.

9.4.6.3.2. Cerințele realizării problematizării

Acestate sunt:

a) folosirea progresivă a tipurilor de problematizare în ordinea: întrebări-probleme, probleme și situații-probleme;

b) în cadrul fiecărui tip de problematizare introducerea dificultăților să se facă treptat;

c) în abordarea stărilor conflictuale ale problematizării să se îmbine dirijarea din partea profesorului cu efortul independent de rezolvare al elevilor (studenților), crescând accentul pe această din urmă;

d) în rezolvarea stărilor conflictuale produse de problematizare, să se formeze la elevi (studenți) capacitatea de a combina și recombina adevărurile științifice, algoritmi și modelele logico-matematice și de specialitate;

e) antrenarea elevilor (studenților) în dezbaterile soluțiilor (variantelor) controversate, a conflictelor intelectuale, pentru ca fiecare dintre ei să-și poată manifesta independent punctul de vedere; în cazul în care nu se ajunge la o soluție corespunzătoare, este necesar ca profesorul să asigure stabilirea soluției optime, cu motivațiile teoretice sau (și) aplicative corespunzătoare;

f) în învățare, orice situație problematizată trebuie să aibă la bază o strategie de rezolvare conștientă, chiar în situația când se folosesc algoritmi - anumite reguli de rezolvare etc. În viață, algoritmizarea rezolvării unor probleme este, desigur, necesară pentru creșterea randamentului muncii.

9.4.7. Descoperirea (învățarea prin descoperire sau euristică)¹

9.4.7.1. Definiția și semnificațiile învățării prin descoperire

Descoperirea (învățarea prin descoperire sau euristică) este o strategie complexă de predare-învățare care oferă tineretului studios posibilitatea de a dobândi cunoștințele și prin efort personal, independent.

¹ gr. *heuriskein* - a afla, a descoperi; engl. *discovery modes (method)* - metoda descoperirii.

Descoperirea în învățare se constituie ca un demers elevat de metodologie didactică, atât de îmbinări, combinări și recombinații de date din fondul apercceptiv, cât și de restructurarea acestora într-o realizare creativă bazată pe noi documentări și investigații experimental-aplicative, în cadrul cărora acționează nemijlocit procesele intelectuale esențiale, ca spiritul de observație, memoria logică, imaginația și gândirea creativă etc.

Această modalitate asigură o învățare cucerită. Elevul (și studentul - mai ales), datorită acestei metode, se transformă tot mai mult în subiect al educației, în propriul său educator. Astfel, el explorează, reconstruiește, redescoperă, ajunge la generalizarea, recrearea și dobândirea (asimilarea) adevărurilor prin eforturi proprii. Desigur, cea mai mare parte a cunoștințelor dobândite fac parte din tezaurul cunoașterii acumulat de omenire. Este posibil, însă, ca anumite cunoștințe ce le dobândește prin metoda descoperirii să reprezinte și o noutate în tezaurul cunoașterii.

Descoperirea a însemnat o reacție împotriva metodelor catehetice, a metodelor bazate pe verbalizarea și memorizarea mecanică, a metodelor bazate doar pe receptare, chiar dacă ele asigură înțelegerea celor asimilate și învățarea mai rapidă. Învățarea prin descoperire urmărește ca predarea-învățarea să se bazeze pe problematizare și cercetare, pe experiența directă și concretă, creativă.

Învățarea euristică urmărește să nu comunice materia de studiu în forma ei finală de asimilare, ci să antreneze elevul (studentul) la procesul instruirii, să-i arate cum să învețe. Ea urmărește să ajute elevul (studentul) pentru învățarea ulterioară, să-l transforme treptat într-un "gânditor creativ", iar prin reușita învățării personale să dinamizeze motivația și satisfacția învățării și încrederea în sine. În acest context, învățarea euristică poate să dinamizeze elevul (mai ales studentul) spre căutări, explorări și muncă personală independentă sau în echipă, prin documentare și activități experimental-aplicative, prin investigație științifică și tehnică, ale căror rezultate să fie nu numai dobândirea tezaurului cunoașterii umane, ci chiar obținerea unor idei sau soluții noi, realizarea unor inovații și invenții, care să propulseze creația, noutatea într-un anumit domeniu de specialitate.

Metoda descoperirii asigură dezvoltarea puternică a capacităților intelectuale și profesionale, îndeosebi imaginația și gândirea creatoare, accentuând caracterul activ-participativ, formativ-aplicativ și creativ al învățării.

Apreciind valoarea și eficiența învățării prin descoperire, trebuie să avem în vedere anumite limite în dezvoltare și pregătire ale factorului care învață. Astfel, s-ar putea ca în fața unor structuri cognitive sau probleme complexe, realizarea înțelegerii bazate numai pe efortul personal al elevului (studentului) să se întâmpine dificultăți, îndepărtând înțelegerea și generalizarea față de învățarea prin receptare. De aici, necesitatea ca, în cazurile de demarare a predării-învățării, a situațiilor de studiu deosebit de complexe, să intervină îndrumarea învățării, a gândirii elevului (studentului) în direcția micșorării distanțelor spre generalizări, spre înțelegerea și descoperirea adevărurilor ce trebuie învățate. În unele situații, această dirijare poate fi înlocuită cu instrucțiuni de studiu și modele applicative, care, prin însușirea lor, să-l ajute pe elev (student) să finalizeze mai rapid și în mod eficient eforturile de învățare personală. Desigur, dorim ca elevul (mai mult studentul) să acționeze în procesul învățării relativ asemănător preocupărilor omului de știință. Trebuie, însă, analizat în ce măsură este posibil aceasta. Specialiștii susținători ai învățării prin descoperire apreciază metoda, ca și limitele ei. Astfel, în timp ce omul de știință urmărește să cerceteze și să descopere anumite principii generale și practice noi, originale într-un anumit domeniu de specialitate, elevul (și chiar studentul) trebuie mai întâi să învețe, să-și însușească atât cunoștințele fundamentale teoretice și practice, cât și metodele și spiritul investigației științifice din domeniul în care omul

de știință le-a însușit când era și el elev (student). Astfel, în timp ce omul de știință acționează permanent pentru descoperirea de noi principii, elevul (studentul) nu poate de la început și tot timpul să acționeze relativ asemănător ca omul de știință, nici atunci când este vorba de redescoperire și nici când este vorba de descoperire creativă. Elevul, după ce și-a însușit principiile (cunoștințele) de bază într-un domeniu, dacă are posibilități intelectuale și dacă este dirijat corespunzător, poate să se perfecționeze personal și să realizeze la început acțiuni de redescoperire și apoi, uneori concomitent și acțiuni de descoperire creativă, aducându-și, dacă sunt create condițiile, contribuții de descoperire în timpul învățării, în timpul școlarității (studentiei). Dinamizarea elevului (studentului) spre descoperire, mai ales a celui dotat, trebuie să stea în atenția școlii, a educatorilor, asigurând și ceea ce specialiștii numesc o învățare anticipativ-participativă, o învățare inovatoare (vezi: J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malița, Orizontul fără limite al învățării, Editura politică, București, 1981).

9.4.7.2. Forme (tipuri) de descoperire

Învățarea prin descoperire (descoperirea) poate să se realizeze sub următoarele forme (tipuri): a) în funcție de aportul în învățare al elevului sau studentului (redescoperirea și descoperirea creativă); b) în funcție de demersul logico-euristic (inductiv, deductiv, analogic și transductiv) și c) în funcție de contribuția informativă la obținerea unor date noi (de documentare și experimentală).

a) În funcție de aportul de învățare al elevului (studentului).

a₁) Redescoperire dirijată și independentă

În concepția lui Jean Piaget, cel care studiază trebuie să reconstruiască, să recreeze adevărul științei pentru a obține o învățare cucerită și nu doar o opinie memorată.

Reconstruirea sau redescoperirea este o învățare de explorare-investigație prin care se recreează ceea ce a descoperit și omologat cunoașterea umană într-un anumit domeniu de specialitate. Desigur, datorită rezolvărilor făcute de știință, drumul parcurs în redescoperirea adevărilor științifice este mai scurt, mai rapid și fără obstacole și dificultăți întâlnite de cunoașterea umană. **Învățarea prin descoperire de recreare (redescoperire) poate fi dirijată**, elevul (studentul) îmbinând efortul personal cu îndrumarea (sprijinul) de specialitate a profesorului sau **poate fi personală**, recrearea adevărului realizându-se numai pe baza eforturilor individuale ale celui care învață.

a₂) Descoperirea creativă. Este o învățare inventivă, cucerită prin cercetare, prin investigație, în cadrul căreia elevul (mai ales studentul) în demersul său de studiu, de pregătire, creează, aduce ceva nou sub raport ideational sau aplicativ într-un domeniu de specialitate.

În ambele forme de învățare prin descoperire (redescoperirea și descoperirea creativă) elevul (studentul) nu mai rămâne la ipostaza de "recipient" care "se umple", care doar înțelege ceea ce acumulează, ci se transformă (devine) o personalitate care se pregătește prin explorare, prelucrare, combinare și creează ceva nou. În asemenea condiții, profesorului îi dispare caracteristica autoritaristă și se transformă într-un îndrumător, colaborator sau consilier al elevului (studentului) în procesul instruirii.

b) În funcție de demersul logic-euristic de descoperire.

b₁) Descoperire inductivă. Ea folosește raționamentele inductive, care acționează de la concret la abstract, de la particular la general, de la inferior la superior, folosind operațiile logice, comparația, analiza, sinteza, abstractizarea și generalizarea. Este o explorare mentală sau experimentală, bazată pe observații, măsurători, determinări, care, pe bază de raționament inductiv, duce la generalizări (concluzii) științifice (concepte, idei, definiții, teze, metode de calcul etc.).

b₂) Descoperirea deductivă. Ea folosește raționamentele deductive, care acționează de la general la particular, de la general la concretul logic, de la cunoștințe cu un grad de generalitate mare la cunoștințe cu un grad de generalitate mai restrâns etc.; descoperirea deductivă este o explorare mentală bazată pe strategie algoritmică, generalizările, adevărurile descoperite fiind rezultatul raționamentelor deductive, care trebuie verificate și experimental;

b₃) Descoperirea analogică. Ea folosește raționamentul deductiv de asemănare și transfer de informație. Raționamentul analogic arată că dacă un obiect, fenomen, sistem etc. se definește prin "n" caracteristici (de pildă: a, b, c și d), iar un alt obiect, fenomen, sistem etc. i se cunosc doar trei caracteristici față de primul (a, b, c), atunci se poate deduce, că aceasta din urmă are și a patra caracteristică (d). Descoperirea analogică este probabilă, nu oferă certitudini asupra adevărului stabilit, ea ajută doar la emiterea unei ipoteze plauzibile, care satisfac temporar (parțial) cunoașterea; descoperirea analogică necesită explorare și verificare experimental-practică.

b₄) Descoperirea transductivă (lat. trans - dincolo, peste). Ea are la bază tot raționamentul ipotetico-deductiv, dinamizat de imaginație și gândire - bogate și creative, care pot duce la emiterea de ipoteze, inovații, idei, teorii, tehnologii etc. noi, care desigur necesită verificarea lor experimental-aplicativă.

c) În funcție de contribuția informativă adusă în descoperire: c₁) descoperirea prin documentare și c₂) descoperirea experimentală. Aceste tipuri de descoperire se folosesc la formele prezentate anterior. Ele reprezintă sursa principală-informativă și aplicativă în învățarea prin descoperire.

c₁) Descoperirea prin documentare (informativă și practică) este de fapt o descoperire de reconstituire (redescoperire) a adevărilor științific-aplicative, de dobândire prin efort personal sau prin îmbinarea efortului propriu, cu sprijinul profesorului, a cunoștințelor teoretice și practice necesare dezvoltării personalității și pregătirii profesionale. Ea este absolut necesară, fiindcă aproape în nici un domeniu nu putem porni de la un loc gol în cunoaștere. Ea poate deveni și creativă prin combinarea și recombinarea etc. datelor obținute.

c₂) Descoperirea experimentală. Ea este specifică cercetării (investigației) prin experimentul de laborator, prin stații pilot etc., atât pentru descoperirea unor adevăruri noi, cât și pentru verificarea adevărilor obținute pe alte căi de învățare prin descoperire.

9.4.7.3. Condiții ale învățării prin descoperire

Descoperirea necesită respectarea unor condiții printre care se pot menționa:

a) pregătirea tineretului studios pentru a învăța cum să învețe singur sau în echipă, atât în planul documentării informaționale, cât și în planul investigației experimentale;

b) îmbinarea eforturilor elevilor (studentilor) cu îndrumarea profesorului, micșorând treptat "punctele de sprijin", pentru a ajunge să învețe singuri prin descoperire; însușirea în acest context a tehnicii muncii intelectuale independente și a tehnicii de investigație, de cercetare, atât în planul documentării, cât și al experimentului;

c) implicarea (antrenarea) din partea elevilor (studentilor) a tuturor dimensiunilor personalității lor - cognitiv, afectiv, etic, estetic, evaluativ etc.;

d) folosirea îmbinată a metodelor de învățare cu caracter activ-participativ, formativ-euristic și creativ, așa cum sunt: discuția (dezbateră), modelarea, algoritmizarea, problematizarea, studiul de caz, asaltul de idei etc.;

e) dezvoltarea spiritului de creativitate, de luptă pentru nou și împotriva inerției, rigidității, rutinei, suficienței;

f) antrenarea elevilor (studentilor) în rezolvarea unor teme (probleme) cerute de producție, cercetare-proiectare etc.;

g) antrenarea elevilor (studentilor) în activitatea cercurilor științifico-tehnice, în activitatea unor laboratoare de cercetare, a unor stații pilot etc., în vederea dinamizării capacităților lor creative, a materializării acestora în inovații, invenții valoroase și utile etc., chiar în timpul școlii (facultății).

9.4.8. Studiul de caz (metoda cazului)¹

9.4.8.1. Definiția și semnificațiile metodei studiului de caz

Studiul de caz este o modalitate de a analiza o situație specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem etc. de orice natură, denumită caz, în vederea studierii sau rezolvării lui, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv.

Cazul reprezintă un aspect, element, o componentă, un subansamblu sau chiar ansamblul însuși, care se cer abordate. Exemple: introducerea unei tehnologii noi sau re-

¹ engl. "case study method" - metoda studiului de caz și "case method" - metoda cazului.

tehnologizarea unor procese; perfecționarea unui sistem tehnic, a unei secții (sector) sau a unei întreprinderi etc. **Cazul** poate fi o componentă, un subansamblu, un ansamblu cu elemente care ies din comun - în mod pozitiv sau negativ, care pot influența ansamblul, și care trebuie rezolvate pentru a fi generalizate sau înlăturate (ameliorate), așa cum ar fi o școală (clasă), un sector sau întreprindere cu rezultate scăzute sau care nu și-au îndeplinit obiectivele sau parametri proiectați și au devenit o "problemă" în domeniul respectiv.

Atunci când o situație particulară, reală sau simulată (modelată) este singulară sau întâmplătoare și nu afectează ansamblul din care face parte, de exemplu: un elev care a întârziat la ore, atunci avem de-a face cu un **incident**, iar ca mod de rezolvare **cu metoda** (procedeul) **incidentului** (engl. "incident method").

Metoda studiului de caz, ca și cea a incidentului, ca metode de studiu, de învățare, au un pronunțat caracter activ-participativ, formativ și euristic, contribuind la antrenarea și dezvoltarea apacităților intelectuale și profesionale, oferind elevilor (studenților) soluții de rezolvare elevate și eficiente a unor probleme sau situații-probleme teoretice și practice.

9.4.8.2. Dinamica folosirii studiului de caz

a) **identificarea** (modelarea, simularea) cazului; b) **studiul analitic** al cazului (cauze, relații, rol etc.); c) **reorganizarea informațiilor** deținute, obținerea de noi informații și organizarea lor într-un ansamblu unitar, în concordanță cu necesitățile rezolvării cazului; d) **stabilirea variantelor** de rezolvare și alegerea soluției optime; e) **verificarea experimentală** a variantei alese, înainte de aplicare generalizată.

9.4.8.3. Condiții pentru realizarea eficientă a studiului de caz

Condiții pentru realizarea eficientă a studiului de caz: să se aleagă (stabilească) cazul care corespunde cel mai bine rezolvării problemei; atunci când cazurile sunt componente ale unui fenomen, ansamblu etc. ele trebuie studiate și rezolvate în strânsă legătură cu ansamblul din care fac parte; **în rezolvarea problemelor din cadrul colectivităților umane trebuie o atenție deosebită pentru stabilirea cazurilor**, în sensul de a fi reale și corecte, evitând mai ales etichetarea unor elevi (studenți, oameni în general) ca drept cazuri negative în situația în care nu sunt, căci atât analiza, soluțiile, cât și efectele vor fi negative; **cazurile umane ieșite din comun, îndeosebi negative** (oameni, elevi etc. problemă) **trebuie analizate cu multă grijă**, antrenându-se și membrii colectivului din care fac parte și oferindu-le șanse reale de a nu se izola de colectiv, de a se îndrepta și integra în colectiv printr-un comportament civilizat, corect; **să se evite a eticheta drept cazuri negative colective (grupuri) întregi**, căci nefiind decât unii care au greșit, colectivul se poate solidariza în rău și ca atare, fără colectiv, rezolvarea devine dificilă; în acest context să se facă eforturi de a se depista cei care au greșit într-adevăr; să se dea atenție, cu tact și pricepere și rezolvării incidentelor, căci trecute cu vederea, ele se pot amplifica și transforma în cazuri, care vor influența întregul ansamblu; **în studierea și rezolvarea cazurilor să se folosească și celelalte metode de studiu și învățare ca:** dezbateră, problematizarea, modelarea, algoritimizarea, simularea, asaltul de idei etc.

9.4.9. Cooperarea (învățarea prin cooperare în echipă sau în grup)¹

9.4.9.1. Definiția și semnificațiile învățării prin cooperare

Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficiență sporită o temă complexă teoretică sau practică în echipă sau în grup, îmbinând inteligența și efortul individual cu inteligențele și eforturile grupului.

Această metodă are la bază considerentele că omul este o ființă socială, că existența și dezvoltarea sa se realizează prin îmbinarea eforturilor individuale cu eforturile membrilor grupului din care fac parte, prin cooperare.

Metoda cooperării poate spori eforturile individuale ale învățării ca urmare a îmbinării lor cu eforturile și inteligența grupului. În condițiile contemporane, relațiile interdisciplinare, relațiile dintre oameni, dintre colective capătă o pondere și importanță tot mai mare. De aceea, învățarea în grup, prin cooperare, este nu numai o metodă de ridicare a ștachetei învățării, ci și de socializare, de formare a spiritului de cooperare și întrajutorare reciprocă, de manifestarea și dezvoltarea unor relații și practici democratice, de competiție loială, care să asigure pregătirea și integrarea social-utilă, eficientă a absolvenților.

Cooperarea poate fi folosită în diverse momente ale predării-învățării, cum ar fi în timpul lecțiilor pentru efectuarea unor experiențe în echipe, în cadrul lucrărilor de laborator și atelier, la lucrările care necesită eforturi de echipă, în studiul unei bibliografii mai vaste, în cadrul investigațiilor științifice din cercurile științifico-tehnice, în rezolvarea unor contracte de cercetare, la practica în producție etc.

Echipele de cooperare pot fi formate din elevi (studenți) cu un nivel de pregătire relativ asemănător (omogen) sau pot fi formate din anumiți membri ai grupului școlar (studentesc) cu nivele de pregătire deosebite (neomogene).

Cooperarea este o strategie generală de învățare care poate fi folosită în cadrul multor metode didactice ca: dezbateră, simularea, asaltul de idei, exercițiul etc.

9.4.9.2. Dinamica învățării prin cooperare

Dinamica învățării prin cooperare:

a) stabilirea conținutului de învățare în echipă: temă, obiective, acțiuni de îndeplinit etc.; **b) împărțirea sarcinilor de învățare pe echipe și stabilirea coordonatorului** (liderului) echipei, iar în cadrul echipelor, stabilirea sarcinilor pe persoane, asigurându-se ca rezolvarea lor să se facă în funcție de obiectivele generale ale temei și ale tuturor echipelor; **c) discutarea mai întâi în echipe a rezultatelor obținute**, efectuându-se operațiile de clasificare și interpretare a datelor și de stabilire a concluziilor (soluțiilor), și apoi **discutarea, corectarea, completarea și omologarea acestora în cadrul întregului grup** (clasă, grupă, an de studiu etc.); **d) verificarea experimentală a concluziilor** (soluțiilor). - dacă este cazul.

¹ engl. "team learning" - învățarea în echipă; "group training" - instrucție în grup; "group method" - metodă de grup, de cooperare; "team teaching" - predare în echipă.

9.4.9.3. Cerințele realizării învățării prin cooperare

Acestea sunt:

- a) formarea la elevi (studenți) a capacității și deprinderii de a se organiza pe echipe și de a-și desemna coordonatorii acestora;
- b) formarea capacității la elevi (studenți) de a împărți materia de studiu (problemele de rezolvat) în module coerente (probleme importante) și de a le repartiza pe echipe și pe fiecare membru al echipei;
- c) asigurarea cunoașterii de către coordonatorii echipelor, dar și de membrii lor, atât a obiectivelor generale ale temei (problemei), cât și ale fiecărei echipe în parte;
- d) luarea în considerare în împărțirea sarcinilor de învățare a posibilităților reale ale echipelor și ale fiecărui membru al acestora, precum și necesitatea ca fiecare echipă și fiecare membru al ei să-și asigure pregătirea completă, în legătură cu întreaga temă (problemă), asigurând rotația rațională în îndeplinirea sarcinilor de învățare (documentare, experimentare, prelucrare a datelor, stabilirea concluziilor etc., inclusiv a rolului de coordonare);
- e) cooperarea trebuie să îmbine în mod armonios învățarea în echipă dirijată de profesor, învățarea în cooperare cu profesorul, cu învățarea independentă a echipei, dirijată de liderul echipei, care să dezvolte inițiativa creatoare a elevilor (studenților);
- f) asigurarea unui climat deschis, colegial, democratic în dezbaterile problemelor, în care să conducă și să hotărască numai criteriile științifice;
- g) profesorul trebuie să ajute la omologarea rezultatelor corecte, dinamizând manifestarea capacităților elevilor (studenților) de a le omologa singuri, de a-și asuma răspunderea corectitudinii științifice, a concluziilor (rezultatelor), dezvoltând prin aceasta capacitățile de autoinstruire, autoconducere, autocontrol și autoevaluare;
- h) învățarea (ca și munca) prin cooperare poate duce la autorul colectiv anonim, care la un moment dat nu mai poate reprezenta un criteriu de stimulare puternică a învățării; de aceea, este necesar ca în contextul dinamizării învățării prin cooperare să se asigure îmbinarea aprecierilor colective, cu cele individuale, evidențiind și apreciind obiectiv aportul (efortul, contribuția, calitatea și eficiența) fiecărui membru al echipei.

9.4.10. Simularea

9.4.10.1. Definiția și semnificațiile simulării

Simularea mai este denumită și joc de rol, joc simulat sau dramatizare (psihodramă) didactică¹.

¹ lat. "simulare" - imitare, asemănare, similaritate; "simulator" - instalație similară care ajută învățarea; engl. "sham" - imitare, similaritate; "role playing" - jocul de rol; "simulation games" - jocuri simulate.

Simularea este modalitatea de predare-învățare prin intermediul unor acțiuni, roluri sau mijloace (instalații) tehnice analoge (similare) - după caz, realizate la o scară redusă, în condiții asemănătoare sau care le limită (înlocuiesc) pe cele originale (reale).

Realitatea simulată pe care o studiem este, în anumite privințe, asemănătoare cu cea modelată, în sensul că se aseamănă sau redă cele mai importante caracteristici, dar nu se identifică cu obiectele, fenomenele, acțiunile etc. reale.

Simularea poate fi folosită pe toate treptele învățământului, atât ca metodă generală de predare-învățare, cât și ca modalitate specifică de pregătire și perfecționare profesională.

Predarea-învățarea prin simulare poate fi realizată: 1) prin interpretarea unor roluri sau efectuarea unor acțiuni simulate, 2) prin folosirea unor mijloace tehnice de simulare - simulatoare și 3) prin folosirea mijloacelor informatice etc.

1) Prin interpretarea unor roluri sau efectuarea unor acțiuni simulate:

- a) prin îndeplinirea în cadrul jocurilor didactice a rolurilor și acțiunilor simulate de mamă, tată, gospodar, grădinar, sanitar etc. în activitatea educativă din grădinițele de copii;
- b) prin imitarea rolului și atribuțiilor profesorului înainte de efectuarea practicii pedagogice propriu-zise de tinerii studioși, care se pregătesc pentru cariera didactică;
- c) prin imitarea funcțiilor de conducere (șef secție, director, șef departament, președinte de consilii de administrație, ministru etc.) în cadrul cursurilor de management etc.

2. Prin folosirea unor mijloace tehnice de simulare - simulatoarele:

- a) învățarea conducerii autovehiculelor cu ajutorul simulatoarelor auto;
- b) învățarea conducerii avioanelor, elicopterelor și a altor aparate de zbor cu ajutorul simulatoarelor specifice zborului etc.

3. Prin folosirea mijloacelor informatice - calculatorul îndeosebi, care sprijină realizarea proiectării tehnice, creației artistice, învățării asistate de calculator etc.

9.4.10.2. Dinamica învățării prin simulare

Dinamica învățării prin simulare:

a) **crearea (alegerea) acțiunii și rolurilor simulate**, și, după caz, a sistemului tehnic de simulare - simulatorul ori calculatorul - după caz, în concordanță cu tema de studiu și obiectivele predării-învățării;

b) **cunoașterea semnificațiilor**, a obiectivelor, a acțiunilor și rolurilor simulate, a componentelor și funcțiilor mijloacelor simulate, a simulatoarelor ori calculatoarelor;

c) **îndeplinirea acțiunilor și rolurilor simulate** și a acțiunilor cu ajutorul simulatorului ori calculatorului;

d) **discutarea, corectarea, completarea și omologarea rezultatelor** obținute prin rolurile și acțiunile simulate.

9.4.10.3. Condițiile realizării învățării prin simulare

Condițiile realizării învățării prin simulare sunt:

a) crearea (alegerea) de roluri, acțiuni și mijloace simulate care să ofere cele mai elevate și esențiale caracteristici ale acțiunilor și mijloacelor tehnice moderne;

b) considerarea, asemănător modelării, că simularea și simulatoarele sunt sisteme informaționale și acționale valoroase de predare-învățare, dar fiind la o scară redusă și relativ închise, apreciere care determină, în mod obligatoriu, și studiul prin intermediul acțiunilor și mijloacelor reale; excepție fac, într-o măsură importantă, calculatoarele, căci funcția lor de instruire în învățământ este asemănătoare cu funcția lor de participare la acțiunile de producție, cercetare, management etc.

c) în condițiile simulării unor acțiuni prin jocuri de rol este nevoie de stabilit un coordonator din rândurile tinerilor studioși, avându-se în vedere asigurarea rotației coordonatorilor ca și a rolurilor, pentru ca tuturor membrilor colectivului studios să li se asigure însușirea informațiilor și tehnicilor în integralitatea lor;

d) în cadrul predării-învățării simulate este nevoie să se îmbine simularea dirijată, cu simularea de cooperare profesor-elevi (studenți) și simularea efectuată independent de către elevi (studenți); este necesară preocuparea ca rolurile și acțiunile simulate să fie corect îndeplinite, evitându-se efectuarea lor greșită;

e) în îndeplinirea rolurilor sau acțiunilor simulate să se folosească îmbinat și alte metode de predare-învățare, ca: problematizarea, dezbateră, cooperarea, asaltul de idei, algoritmizarea etc.

9.4.10.4. Considerații generale privind simularea

Considerațiile generale privind simularea (asemănătoare și modelării) sunt:

a) este o modalitate de predare-învățare mai economică, mai operațională și ferită de accidente, mai ales în unele domenii tehnice: mecanic, metalurgic, electric, chimic, aeronautic etc.;

b) elimină într-o măsură importantă jocul adaptării la scara reală a activităților și mijloacelor tehnice, reducând durata pregătirii prin intermediul situațiilor, acțiunilor și mijloacelor reale;

c) micșorează într-o măsură importantă perturbarea (deranjarea) acțiunilor și proceselor reale, mai ales în domeniile producției și cercetării, excepție făcând situațiile de integrare efectivă a tinerilor studioși în procesele și acțiunile reale ale producției, cercetării etc.;

d) oricât de valoroasă și eficientă ar fi predarea-învățarea prin simulare, pentru a realiza o pregătire integrală, competentă și eficientă, sunt necesare preocupări și eforturi de a se realiza instruirea tineretului studios și în cadrul proceselor și prin intermediul mijloacelor la scară reală a producției moderne, cercetării, proiectării etc.

9.4.11. Asaltul de idei (brainstorming-ul) și sintetica

9.4.11.1. Definiția și semnificațiile asaltului de idei (brainstorming-ului)

Asaltul de idei (brainstorming-ul)¹ este modalitatea complexă de a elabora (crea) în cadrul unui anumit grup, în mod spontan și în flux continuu anumite idei, modele, soluții etc. noi, originale, necesare rezolvării (abordării) unor teme sau probleme teoretice sau practice.

Asaltul de idei este o metodă de căutări și creații individuale, precum și de confruntare și omologare a ideilor, soluțiilor etc. descoperite în grup. Ea este atât o metodă de studiu, de învățare, cât și o metodă de investigație științifică, de creativitate.

Temele și problemele complexe, de o importanță cognitivă sau practică deosebită, alese pentru necesitățile învățării sau pentru investigații științifice pot fi abordate și rezolvate prin metoda asaltului de idei, îmbinate cu alte metode didactice și de cercetare cum sunt: descoperirea, problematizarea, modelarea, studiul de caz, simularea, cooperarea, dezbateră etc.

9.4.11.2. Asaltul de idei: etape și condiții de realizare

9.4.11.2.1. Etapele de desfășurare

Etapele de desfășurare:

- a) **anunțarea temei** (problemei) de abordat (rezolvat), a importanței și obiectivelor ei;
- b) **emiterea (elaborarea)** de către participanți a ideilor, formulelor, soluțiilor etc. de abordare sau rezolvare a temei (problemei), fără nici o restricție;
- c) **încheierea ședinței de asalt de idei**, atunci când s-a considerat, de către grupul de experți, că s-a emis (adunat) un număr relativ suficient de date necesare rezolvării problemei puse în discuție;
- d) **evaluarea datelor și stabilirea concluziilor** (soluțiilor) de rezolvare a temei (problemei).

9.4.11.2.2. Condiții de realizare

Condițiile de realizare sunt:

- a) **ședința de asalt de idei se desfășoară** sub forma unei mese rotunde sau simpozion și este condusă de un grup de experți;

¹ engl. "brain" - creier; "storm" - furtună; "brainstorming" - asalt (furtună) de idei în creier, creativitate. Inițiatorul metodei este A.F. Osborn - profesor de psihologie la Universitatea din Buffalo - S.U.A., în anul 1940.

b) la ședință participă un număr important de persoane, care au tangență sau chiar cunoștințe și experiență în domeniul temei (problemei) abordate;

c) ședința se desfășoară în liniște, într-o atmosferă deschisă, propice creației;

d) nu se admite intervenția critică asupra ideilor, soluțiilor emise, evaluarea critică fiind amânată după ședință (de aici metoda se mai definește modalitate de creație cu evaluare amânată); aceasta înlătură inhibiția participanților și dinamizează spiritul de inițiativă și independență în elaborarea de idei, soluții etc. în număr cât mai mare și mai originale;

e) ideile (soluțiile etc.) antevorbitorilor pot fi, însă, continuate, completate, combinate sau ameliorate de către cei ce urmează la dezbateri;

f) când se constată că s-au încetinit (diminuat) intervențiile și se consideră că mai sunt necesare idei, soluții, variante etc. de abordare (rezolvare), grupul de experți intervine spre a reanima pe participanți pentru elaborarea de noi idei, soluții, variante etc. de rezolvare;

g) înregistrările de date se pot face pe video-casete, benzi magnetice etc. sau sub formă de stenograme, fapt ce oferă posibilitatea reluării, prelucrării ideilor, soluțiilor etc.; se poate folosi și tabla de scris;

h) după încheierea ședinței se clasifică și ierarhizează valoric ideile, soluțiile, variantele etc. emise de participanți în: foarte bune (strălucite) sau bune (valoroase) pentru abordarea (rezolvarea) temei (problemei), dar care mai cer completări și prelucrări, în utile rezolvării altor teme (probleme) de pe agenda grupului de experți și în neutilizabile (nevaloroase) care se elimină;

i) în timpul ședinței participanții pot folosi pentru emiterea ideilor, soluțiilor etc. - demonstrații, experimente, modelarea, studiul de caz, simularea, operațiile logice - judecățile și raționamentele etc.

9.4.11.3. Ideea engineering (tehnica ideilor)

Conceptul, etapele și cerințele de realizare a metodei "Ideea engineering" sunt asemănătoare cu ale asaltului de idei. Deosebirea constă în aceea că grupul de experți dirijează dezbaterile ("masa rotundă") după o anumită tematică dinainte stabilită, de care trebuie să țină seama participanții. De asemenea, creația participanților este orientată de anumite întrebări-anchetă, la care participanții își spun părerea, elaborează idei, soluții, variante etc. Desigur, grupul de experți oferă posibilitatea ca participanții să-și manifeste spiritul de inițiativă și independență în elaborarea (crearea) ideilor, soluțiilor, variantelor etc. cât mai originale. Are avantajul că reduce timpul de desfășurare a ședințelor, diminuează eforturile și concentrează imaginația și gândirea creatoare a participanților spre idei cât mai valoroase și eficiente.

9.4.11.4. Sinectica¹

Sinectica este o modalitate de creație în cadrul grupului, ca urmare a unor combinații și analogii eterogene, uneori chiar fără o legătură evidentă sau chiar fantastică între datele temei sau problemei de rezolvat.

În această situație, sinectica presupune: a) **transformarea mintală a unui obiect, proces sau fenomen ciudat în unul familiar** și b) **realizarea transformării inverse**. În acest sens, pot fi folosite patru tipuri de analogii: **personală** - să realizeze identificarea cu un proces, fenomen sau situație pentru găsirea soluției de rezolvare, ca de exemplu "să presupui că ești pește și cauți să ieși din acvariu; **directă** - a folosi (trece) ideile sau soluțiile dintr-un domeniu în altul, cum ar fi din bionică în tehnică; **simbolică** - trecerea problemei de la concret la abstract și **fantastică** - dinamizarea participanților la ședință de a **depăși** în planul imaginației limitele controlabilului (controlului rațional).

Sinectica se aseamănă în anumite privințe cu brainstorming-ul în ceea ce privește desfășurarea ședinței de creație, interpretare și stabilire a concluziilor. Ea se deosebește, însă, de asaltul de idei prin următoarele: dinamizează subconștientul și inconștientul în actul de creație, și, după cum am arătat mai sus, combină și face analogii eterogene și chiar fantastice pentru a stimula creația. Sinectica oferă posibilitatea continuării actului creativ prin elaborarea modelului, experimentarea și aplicarea (confruntarea) în practică a ideilor, soluțiilor etc. elaborate. **Sinectica admite evaluarea critică în timpul elaborării ideilor, soluțiilor etc., ea fiind denumită și metodă de evaluare imediată, fără să limiteze inițiativa și independența în creație.** Ea admite continuarea, asocierea și îmbunătățirea ideilor, soluțiilor etc. elaborate în ședință. În condițiile evaluării critice imediate a ideilor, soluțiilor etc. elaborate, este nevoie ca grupul de experți să asigure desfășurarea unor dezbateri critice științifice, colegiale, fără invective, pentru a evita tensiunile negative și inhibiția participanților, pentru o atmosferă de creație destinsă și competitivă constructivă.

9.4.12. Studiul cu cartea (lectura)

9.4.12.1. Conceptul și semnificațiile studiului cu cartea

Studiul cu cartea (lectura) reprezintă o modalitate complexă de învățare, de muncă și tehnică intelectuală independentă, care contribuie într-o măsură importantă la îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor și la formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale (spirit de documentare, atenție, memorie, imaginație, gândire etc.), la fundamentarea teoretică a acțiunilor aplicative (practice) și la cercetare-proiectare în toate domeniile de specialitate.

¹ gr. *synectikos* - aglutinare, combinație și analogie de date eterogene, aparent fără legătură între ele. Sinectica a fost inițiată în 1944 de profesorul W. Gordon de la Institutul Tehnologic din Massachusetts - S.U.A.

Conceptul de carte include în general toate materialele scrise (tipărite sau realizate prin alte sisteme de multiplicare) așa cum sunt: manualele, cursurile și îndrumările școlare, culegerile de probleme (texte), tratatele, enciclopediile, dicționarele, revistele de specialitate etc.

Se poate afirma că modul, calitatea și eficiența învățării sunt nemijlocit legate de studiul cu cartea, de folosirea unei tehnici intelectuale științifice, raționale și eficiente de lectură.

Studiul cu cartea s-a consacrat ca principala strategie de muncă independentă, cu pronunțat caracter individual, care contribuie la transformarea tineretului școlar și universitar - mai ales, în subiect al educației, asigurându-i în bună măsură realizarea unei cunoașteri și învățări dobândite și eficiente.

Creșterea continuă a surselor și volumului de informații, ca urmare a progresului științifico-tehnic și cultural, accentuarea caracterului inter și multidisciplinar al abordării problemelor și necesitatea urgentării rezolvării și implicațiilor lor aplicative sporesc valențele studiului cu cartea.

Lectura are valoare, implicații și eficiență deosebită, deoarece cartea reprezintă unul din importante mijloace de memorie (de stocare) și transmitere de-a lungul generațiilor a tezaurului cultural-științific al umanității, absolut necesar continuității dezvoltării cunoașterii și societății, precum și dezvoltării personalității și pregătirii tinerelor generații pentru activitatea social-utilă creativă. Chiar în condițiile revoluției științifico-tehnice contemporane, când stocarea și transmiterea informațiilor pentru documentarea științifică și pentru studiu se realizează printr-o serie de mijloace moderne, cum sunt băncile de date vehiculate de calculatoare, discotecile, filmotecile, mass media (radioul, televiziunea, sateliții didactici etc.) rolul cărții nu dispare. Rolul și locul cărții se mențin atât în documentare și studiu datorită faptului că ea (cartea) este ușor de procurat și folosit, o poți avea chiar în biblioteca personală, utilizând-o când dorești și este necesar. În plus, studiul cu cartea are valențe instructiv-educative specifice, determinând pe cel ce studiază (învață) la eforturi intelectuale, fapt care asigură manifestarea și dezvoltarea capacităților intelectuale și profesionale. Desigur, și calculatorul personal conectat prin cablu la băncile de date etc, va putea fi utilizat, pentru studiu, asemănător cărților din biblioteca personală.

9.4.12.2. Tehnica și cerințele studiului cu cartea (lecturii)

Succesul muncii cu cartea (lecturii) necesită dobândirea de către elev (student) a unei tehnici adecvate și eficiente de studiu. Lectura eficientă implică o tehnică de muncă intelectuală, care are ca obiectiv principal să-l învețe pe elev (student) cum să învețe singur și eficient cu cartea. Această tehnică necesită însușirea unor modalități și procedee de documentare, de studiu și investigație informațională, precum și formarea capacităților și deprinderilor de a realiza o lectură elevată și un randament intelectual, de a însuși știința de a citi, de a face o lectură eficientă.

1) Tehnica lecturii eficiente este legată nemijlocit de îndeplinirea unor cerințe, printre care se pot evidenția:

a) o lectură relativ completă și eficientă este necesar să înceapă cu studiul anumitor categorii (surse de informații): mai întâi cu sursele de informații primare - manuale, cursuri, tratate și studii din revistele de specialitate, apoi cu sursele de informații secundare - prelucrări de date, sinteze, buletine informative, culegeri de probleme și recenzii și la urmă cu sursele de informații terțiare - conferințe, expuneri, simpozioane, mass media etc.;

b) **formarea capacității de a selecta cele mai importante date** pentru studiul unei teme sau rezolvarea unei probleme, aceasta fiind cerută de creșterea continuă a volumului de informații, condiție legată de descoperirea și înțelegerea semnificațiilor de specialitate sub raport ideatic și aplicativ;

c) în condițiile unor surse multiple de informare, **este necesar să se îmbine studiul notițelor de la curs (lecții), cu studiul nemijlocit al cărții, cu studiul informațiilor oferite de sistemele informative moderne** - băncile de date, filmotecile, discotecile etc., asigurându-se baza tehnico-materială necesară limbajelor și tehnicilor de dialogare și operare cu aceste mijloace moderne de stocare și transmitere (obținere) a datelor;

d) **studierea atât a surselor de informare interne în limba română** - cărți, reviste etc. și traduceri din limbi străine, **cât și studiul surselor externe**, adică studiul cărților, revistelor etc. **în limbi străine**, aceasta necesitând însușirea limbilor străine de circulație universală de către tineretul studios;

e) **să se citească cu un scop bine precizat** (îmbogățirea cunoștințelor, aprofundarea lor, asigurarea aportului teoretic al unei activități practice etc.);

f) **să se citească cu pasiune și trăire intelectuală, cu voința de a obține rezultate superioare în învățare**, studiul de specialitate să se facă cu spirit critic științific, în sensul de a interpreta și verifica autenticitatea și veridicitatea adevărurilor, transformându-le în convingeri științifice;

g) **să se citească mai întâi textul integral, urmărind evidențierea ideilor (problemele) importante (esențiale), apoi să se citească textul pe secvențe informaționale**, pas cu pas, asigurându-se înțelegerea și aprofundarea celor studiate, însoțite de demonstrații, exerciții, calcule, aplicații etc., **iar la urmă să se recitească integral textul**, pentru a realiza unirea (structurarea) datelor esențiale într-un ansamblu informațional unitar; o asemenea **lectură sintetico-analitico-sintetică** este cerută îndeosebi de textele noi complexe, care prezintă anumite dificultăți de studiu;

h) **să se citească zi de zi, pentru a asigura completitudinea și temeinicia studiului**, evitând lectura "în asalt" în preajma etapelor de evaluare, a cărei finalitate este de scurtă durată și inefficientă;

i) **lectura cărții de specialitate necesită consemnări sistematice sub formă de: rezumate** (prezentarea concentrată a ceea ce este mai important din textele citite); **conspecte** (lat. *conspectus* - schiță, tablou rezumativ), care prezintă concentrat, într-o ordine sistematică datele ce privesc o anumită temă, extrase pe baza studiului mai multor surse bibliografice; **referate**, care prezintă datele asemănător conspectului într-o formă mai abstractă, generalizată și care, pe lângă sintetizarea datelor din mai multe surse bibliografice, poate integra și rezultatele unor experimentări personale, însoțite de concluzii și de deschideri spre noi investigații; **referatele se pot transforma în studii**, care să fie publicate în revistele de specialitate; **fișe**, care se întocmesc pe hârtie format A₅ și A₆, adică pe o jumătate sau un sfert de coală de hârtie; fișele se întocmesc pe teme (probleme) distincte, cuprinzând datele bibliografice din cartea (revista etc.) citată (autorul, titlul cărții, editura, anul apariției, paginile unde se află prezentată tema etc.) și anumite informații în legătură cu tema (problema) care face obiectul fișei, cum ar fi un extras, o definiție, un scurt rezumat, însoțit de o demonstrație, de calcul, o formulă sau aplicație, precum și o adnotare; fișele se păstrează și ordonează

după sistemul clasificării zecimale întâlnite în biblioteci; consemnările scrise realizate pe baza lecturii au certe valențe și consecințe pozitive instructiv-educative, printre care menționăm: antrenează și dezvoltă capacitățile de selecție, sistematizare și sinteză; sporesc eficiența studiului prin caracterul activ-participativ al capacităților intelectuale; reduc timpul și efortul de studiu în cazul repetărilor, pregătirii examenelor etc.;

j) studiul cărții se poate face și în echipă (prin cooperare), economisindu-se timpul și valorificând inteligența și eforturile membrilor echipei; acesta se poate realiza fie când se studiază o singură carte, împărțindu-se capitolele pe membrii echipei, fie când sunt de studiat mai multe surse bibliografice (cărți, reviste etc.), împărțindu-se cărțile pentru studiu pe membrii echipei; eficiența studiului în echipă necesită un coordonator, prezentarea și discutarea în echipă a datelor culese de către fiecare membru al echipei;

k) în ceea ce privește ritmul de studiu există mai multe variante de lectură: a) de a citi atent 100-200 cuvinte pe minut, stăruitor, pagină cu pagină, fără grabă, dar nici prea încet, respectând dictonul latin: "festina lente" (grăbește-te încet); acest ritm de lectură este necesar studiului unei discipline, în studiul unor informații noi, complexe, care prezintă anumite dificultăți de înțelegere; el poate fi aplicat, îndeosebi, când se folosește studiul ritmic, zi de zi; b) citirea în ritm mediu 200-300 cuvinte pe minut - folosită mai ales la textele mai puțin complexe și cu dificultăți mai mici de înțelegere, precum și în situația când te-ai familiarizat cu conținuturile unui anumit domeniu de specialitate, și c) citirea rapidă - care este determinată obiectiv de existența unui volum mare de informații, dar și de creșterea continuă a acestora, ca urmare a progresului științifico-tehnic, a "exploziei informaționale"; ea este determinată uneori și de o situație subiectivă, aceea că nu s-a studiat ritmic, zi de zi, și ești "presat" ca într-un timp scurt să parcurgi un volum mare de informații; citirea rapidă poate deveni eficientă în etapele de recapitulare și sinteză a cunoștințelor; citirea rapidă încearcă să sporească capacitatea de lectură de la 100 - 200 cuvinte pe minut, la 800 - 1000 cuvinte pe minut; ea necesită însușirea unor algoritmi și tehnici de lectură; ea pornește de la faptul că în unele situații, unele texte citite conțin o mare cantitate de informații cunoscute, uneori chiar de până la 70%, cantitate pe care cititorul poate să o negligeze în timpul lecturii, concentrându-și atenția și capacitățile de înțelegere asupra cuvintelor noi și importante; tehnica și capacitatea de citire rapidă se pot însuși cu sau fără ajutorul unor mijloace tehnice. Citirea rapidă se bazează pe exercitarea capacității de a cuprinde vizual și mental, dintr-o dată, o secvență de text de 2 - 5 rânduri scrise, privirea fiind concentrată, timp de câteva secunde, de sus în jos, pe centrul (diagonala) textului scris, cititorul urmărind să identifice ("filtreze") și să înțeleagă informațiile noi, în mod succesiv, fără opriri; datorită fenomenului de redundanță, determinat de numărul relativ mare de informații cunoscute, se apreciază că dacă unele cuvinte noi n-au fost identificate în primele secvențe, ele vor fi surprinse în secvențele de text următoare ale citirii rapide. Citirea rapidă se poate însuși prin următoarele modalități și mijloace: a) pe o pagină de carte, cuprinzând câte o secvență de text de 2-5 rânduri, concentrând privirea imaginativ pe centrul paginii sau dirijând-o cu un creion, trecându-se succesiv la alte secvențe, până la terminarea paginii; b) textul de studiu este imprimat pe un sul de hârtie, amplasat pe un cilindru, care se învârteste constant în fața unei ferestruici și timp de câteva secunde devine vizibil prin secvențe succesive de 2 - 5 rânduri, care se citesc asemănător ca la o pagină de carte; c) în loc de un cilindru pot să apară în fața ferestruicii diapozitive, care să fie vehiculate astfel încât să se vadă, timp de câteva secunde, succesiv, secvențe de text de 2-5 rânduri, citirea rapidă făcându-se asemănător ca la procedeele prezentate mai sus; unele mijloace tehnic evidențiază secvențe-

le de text de 2-5 rânduri pentru citit cu ajutorul unui spot luminos, care se deplasează vertical, de sus în jos, pe marginea textului scris; specialiștii apreciază că în urma a 30 - 50 de antrenamente (exerciții) se obțin capacitatea și deprinderea citirii rapide, realizându-se creșterea randamentului lecturii de 2 - 4 ori (200 - 800 cuvinte citite pe minut).

2. Cerințe de igiena lecturii. Concomitent cu respectarea unor cerințe de însușire a unei tehnici de studiu eficient cu cartea, apare ca necesară și **respectarea unor cerințe de igiena lecturii, printre care se pot menționa:**

a) să se citească după un program de studiu, cu perioade (ore) relativ bine determinate, aceasta asigurând mobilizarea tuturor componentelor personalității și eforturilor pentru o lectură intensivă și eficientă, evitându-se transformarea nopții în etapă de lectură și a zilei în etapă de odihnă; unele cercetări susțin că randamentul lecturii se obține între orele 9 - 12 și 14 - 17; desigur, prin antrenament se poate obține randament în lectură și în alte intervale ale zilei, cum ar fi și între orele 17 - 22, unii cercetători susținând că seara obțin randament în lectură;

b) să se citească cu optimism, fără tensiuni nervoase și psihice negative, tensiunile negative diminuând capacitatea de receptare și înțelegere;

c) alternarea lecturii mai multor discipline, cu specific diferit, care poate să diminueze oboseala și să mențină randamentul studiului o perioadă relativ mai îndelungată;

d) să citească în gând și nu cu voce tare, în condiții de liniște; zgomotul de fond al mediului ambiant să nu depășească 50 - 60 dB;

e) să se citească în camere aerisite, cu temperatură în jur de 20°C și cu o umiditate a aerului de 50-60%;

f) lectura cărții să se facă la masa de lucru și nu culcat în pat, deoarece randamentul citirii este favorizat de poziția verticală a organismului;

g) unele cercetări au ajuns la concluzia că anumite culori din natură sau ale mediului ambiant au un efect tonic asupra psihicului uman, care contribuie astfel la sporirea eficienței lecturii, astfel: culorile "reci" (albastrul, verdele închis, griul, purpuriul și altele) favorizează o atmosferă de lectură serioasă, în timp ce culorile "calde" (roșul, galbenul deschis, cafeniul deschis, verdele deschis și altele) favorizează o atmosferă de relaxare, de destindere; un spațiu verde natural are "proprietatea" reconfortantă, odihnitoare; practica a dovedit că și culoarea albă nestrălucitoare, favorizează un randament corespunzător al lecturii;

h) să se evite abuzurile de stimulente pentru menținerea și sporirea randamentului lecturii - cafeaua, medicamentele etc., nefolosindu-se în nici o situație stupefiantele, drogurile, acestea devenind vicii cu efecte dezastruoase pentru fizicul și psihicul uman, pentru tineretul studios; sunt de luat în seamă aprecierile: "omul nu moare, ci se omoară" (Seneca); "bătrânețea are destule lucruri dizgrațioase, nu le mai adăugați și rușinea viciului" (Plutarch);

i) să se alterneze rațional efortul de lectură cu odihna activă (scurte pauze, plimbări și mișcări fizice etc.) și la nevoie cu somnul, iar în cazuri deosebite cu tratamentul medical științific, acestea fiind soluțiile juste și eficiente de înlăturarea oboselii accentuate, a stărilor tensionale de ordin nervos sau psihic, de refacerea forțelor necesare obținerii unui randament sporit al lecturii (studiului cu cartea) și

j) desigur, eficiența studiului cu cartea este favorizată de faptul că fiecare profesionist, și cu atât mai mult specialiștii de înaltă calificare, să fie preocupați de a-și alcătui o bibliotecă personală, ținută la zi cu cele mai importante noutăți publicistice și, după posibilități, un calculator personal conectat prin cablu la bănci de date etc.

9.4.13. Exercițiul

9.4.13.1. Definiția și semnificațiile exercițiului

Exercițiul este modalitatea de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică în vederea fixării și consolidării cunoștințelor dobândite și a formării și dezvoltării priceperilor și deprinderilor intelectuale și aplicative.

Prin repetare se formează stereotipurile dinamice, automatismele de acționare. algoritmi de cunoaștere, studiu și aplicare, obiectivați în priceperi și deprinderi, în unele situații în obişnuințe, care asigură temeinicia și randamentul sporit ale învățării, precum și calitățile necesare integrării socio-profesionale cu productivitate sporită. Efectele benefice ale repetării (exercițiului) sunt determinate de aplicarea creatoare, în spirit modern a unor maxime, cum sunt: "repetito mater studiorum est" (repetiția este mama învățaturii); "übung macht meister" (exercițiul te face maestru, meșter). Exercițiul este folosit în toate activitățile didactice, începând cu lecțiile de comunicare și continuând cu cele de fixare, consolidare, de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și aplicative, de recapitulare și sinteză, în munca independentă, în activitatea de laborator, în practica de producție și în activitatea de cercetare-proiectare.

9.4.13.2. Tipuri de exerciții

În funcție de demersul didactic și de obiectivele instructiv-educative proiectate, exercițiile pot fi de mai multe tipuri:

a) **exerciții de inițiere (introdutive sau de acomodare)**, care se folosesc la începutul activităților de învățare teoretică și practică; ele au un caracter demonstrativ-ilustrativ, urmărind familiarizarea elevilor (studenților) cu repetarea și aplicarea cunoștințelor;

b) **exerciții curente (bază), de fixare și consolidare a cunoștințelor dobândite și de formare a priceperilor și deprinderilor**, care se efectuează în cadrul activităților didactice cu caracter aplicativ, din timpul anului de studiu (lecții de fixare și consolidare, în seminarii, în orele de rezolvare de exerciții, de efectuare a lucrărilor practice, la proiecte etc.);

c) **exerciții recapitulative (de sinteză) sau de verificare**, care se folosesc în activitățile didactice care urmăresc restructurarea materiei de studiu sau evaluarea cunoștințelor, după predarea unor capitole, părți sau a întregii discipline de învățământ; aceste exerciții pot realiza și fenomenul de feedback, în sensul înlăturării unor neajunsuri în pregătirea elevilor (studenților) sau pentru completarea (dezvoltarea) unor cunoștințe, pentru ridicarea calității și eficienței învățării.

9.4.13.3. Condiții ale exercițiului

Pentru ca exercițiile să poată contribui la îndeplinirea obiectivelor instructiv-educative specifice învățământului contemporan, necesită îndeplinirea unor condiții și anume:

a) să fie efectuate în mod conștient, asigurându-se înțelegerea fundamentelor teoretice și aplicative a acțiunilor repetate, astfel, stereotipurile dinamice (acțiunile automatizate) nu vor deveni simple tehnici (algoritmi) de execuție, nu vor transforma elevul (studentul) într-un "robot", ci acesta va putea să folosească cunoștințele dobândite și în situația schimbării variantelor de acțiune, a apariției chiar a unor mutații cognitive sau practice;

b) să se evite efectuarea de repetări greșite, deoarece cunoștințele și deprinderile eronate se corectează și se înlătură cu dificultate, cerând eforturi de timp mult mai mari decât pentru dobândirea de cunoștințe și deprinderi noi, corecte;

c) repetările să se efectueze într-un număr rațional și la intervale de timp optime, la început la intervale de timp mai mici și într-un număr mai mare, iar ulterior într-un număr mai redus și la intervale mai mari, programate astfel încât să mențină performanțele obținute și să înlătore uitarea cunoștințelor sau diminuarea (pierderea) abilităților; se va ține desigur seama de specificul fiecărei discipline de învățământ, cu asigurarea unei activități independente normale și evitarea supraîncărcării elevilor (studentilor);

d) să se asigure gradarea progresivă a exercițiilor sub aspectul dificultăților de înțelegere și rezolvare, ajungându-se, în final, să se programeze exerciții de complexitate și dificultăți maxime prevăzute de programa analitică;

e) gradarea exercițiilor să fie și individualizată, adică să ia în considerare posibilitățile (capacitățile și aptitudinile) reale ale elevilor (studentilor); astfel, în unele activități cu caracter aplicativ și mai ales de muncă independentă a elevilor (studentilor) se pot da exerciții obligatorii ca dificultate și complexitate normale pentru toți elevii (studentii) și exerciții facultative, însă, cu un înalt grad de complexitate și dificultate, menționându-se că cei care efectuează exercițiile facultative nu mai sunt obligați să le efectueze pe cele obligatorii; aplicarea cu atenție a acestui procedeu poate contribui la sporirea performanțelor la învățătură a multor elevi (studenți);

f) să se asigure elemente de noutate și de diversitate a exercițiilor, pentru a trezi interesul, spiritul creativ și activ al tineretului studios în efectuarea lor;

g) să se asigure exercițiilor un caracter activ-participativ și util, în sensul ca ele să fie folositoare fie pentru consolidarea cunoștințelor și pentru dezvoltarea deprinderilor, fie pentru rezolvarea de probleme și efectuarea unor lucrări de laborator, proiecte etc. sau pentru pregătirea verificărilor (examenelor) și, atunci când sunt asigurate condițiile necesare, chiar pentru realizarea unor servicii sau produse utile; utilitatea, ca finalitate a exercițiilor, sporește gradul de responsabilitate pentru efectuarea lor, deoarece, utilitatea dinamizează competență și eficiență și dă satisfacție, ferind elevii (studentii) de eșecuri, de insatisfacție;

h) efectuarea exercițiilor să îmbine îndrumarea din partea profesorilor cu cooperarea cu elevii (studentii) și totodată să dezvolte într-o măsură importantă

spiritul de independență a tineretului studios în efectuarea exercițiilor, inclusiv manifestarea și dezvoltarea capacității de autocontrol, autoevaluare și autodepășire;

i) lucrările practice de laborator (atelier) și practica în producție să fie însoțite de îndrumare de specialitate, care să orienteze activitatea elevilor (studenților) și în același timp să le dinamizeze inițiativa în activitatea lor;

j) pentru sporirea valențelor și eficienței instructiv-educative a exercițiilor se pot folosi elemente ale diferitelor metode de învățământ, dând acestora, după caz, un caracter demonstrativ, experimental, problematizat, de modelare, de descoperire, de cooperare sau simulare, de asalt de idei, de studiul de caz etc.; astfel exercițiul oferă repetării valențe didactice superioare, de gândire și acțiune, de rezolvare de probleme și aplicare a cunoștințelor în mod creativ.

B. Metodele de educație morală

9.1.b. Conceptul de metode de educație morală

Metodele de educație morală sunt căi (modalități) de cunoaștere a principiilor (etice) și de formare a cunoștinței morale (cunoștințe și sentimente morale), precum și de transpunerea lor în practică, sub forma conduitei morale (priceperi, deprinderi și obișnuințe morale).

Metodele de educație morală se fundamentează pe principiile de educație morală. Ele au un specific al lor determinat de domeniul etic, dar sunt în interacțiune cu metodele de instrucție, cu cele didactice. Metodele de educație morală urmăresc, în primul rând, un rol educativ-formativ, constructiv, de formare nemijlocită a unei conștiințe și conduite etice demne, civilizate. Ele au, însă, un rol educativ preventiv și combativ, în sensul că urmăresc să preîntâmpine apariția și manifestarea unei conduite nedemne, necivilizate și respectiv, de combatere, de înlăturare a unei conduite nedemne, necivilizate.

Principalele metode de educație morală sunt: a) convingerea; b) exemplul; c) aprobarea și dezaprobarea (evaluarea morală); d) exercițiul.

9.2.b. Convingerea

Convingerea are ca origine etimologică cuvântul latin: "**convincere**", care înseamnă a se încredința de ceva, a-și da seama, în ultimă instanță, convingere; "**convincere**" (lat.) - este apropiat ca semnificație de "**conscientia**", care înseamnă - "con" - cu și "scientia" - știință - deci, "cu știință", prin înțelegere - conștient, conștiință.

Convingerea este o metodă fundamentală de educație morală. Prin extindere este și o metodă de educație științifică.

Convingerea este metoda care asigură înțelegerea necesității cunoașterii și respectării normelor morale. Convingerea înseamnă conștientizare, înțelegere, acceptare, adeziune, motivație intrinsecă, atitudine pozitivă în plan cognitiv și afectiv față de normele morale. Ea înseamnă demnitate, umanism și responsabilitate etică și civică. Convingerea este stadiul libertății, a unei libertăți pozitive, conștientizate, ca un reflex al unei conștiințe a libertății - stadiu superior de dezvoltare, responsabilitate și afirmare a personalității.

Procedeele metodologice de realizare a convingerii sunt: explicația și convorbirea.

9.3.b. Explicația etică

Explicația etică este procedeu metodologic de a asigura înțelegerea și respectarea normelor morale prin clarificarea semnificațiilor, a motivelor, rolului și cerințelor normelor morale.

Explicația folosește lămuriri, argumentări logice, afective și faptice etc. privind semnificațiile, avantajele, finalitățile etc. acestora, pentru înțelegerea și respectarea normelor morale, ca și a cauzelor, dezavantajelor, consecințelor necunoașterii și nerespectării normelor etice. **Explicațiile trebuie să fie:** convingătoare, argumentate, să ducă la înțelegerea firească a normelor etice; inteligibile, mobilizatoare, bazându-se pe motivații și trăiri afective superioare variate, luate din diverse domenii, folosind căi logice, inductive și deductive.

9.4.b. Convorbirea și dezbaterea etică

Convorbirea etică este un dialog între educator și educat, cu caracter bivalent. Ea poate fi individuală - de la om la om, de un caracter apropiat și natural. Ea poate să fie în grup, sub formă de dialog cu participarea membrilor grupului. Ea se poate transforma în discuție (dezbateri), care permite ca fiecare să-și spună opinia, punctul său de vedere asupra întregii probleme. Desigur, educatorul trebuie ca, pe bază de argumente convingătoare, să omologheze acele puncte de vedere, soluții etc. care concordă principiilor eticii demne, civilizate. **Convorbirile și dezbaterile pot fi:** spontane - atât cele individuale, cât și în grup și organizate - cu o tematică (problematică) dinainte cunoscută.

Convorbirile și dezbaterile pot fi însoțite de: exemple (fapte morale); filme pe teme de etică și alte mijloace audio-vizuale; de anumite expuneri (conferințe) ale unor personalități din domenii diferite; de referate ținute (pregătite) de elevi; de analize ale comportării tineretului studios etc.

9.5.b. Exemplul

lat. *exemplum* - model, ilustrare, demonstrare, pentru imitare.

Exemplul este o metodă de educație morală care folosește modele etice, ca mijloace de a ilustra (argumenta, de a fi pildă) ceva și care trezește interesul unora de a le imita, de a le urma. Exemplul are o mare forță educativă, de convingere, datorită unor caracteristici (calități) specifice: concretețe, intuitivitate; plasticitate; afectivitate (trăire emoțională, sentimente); posibilitate de imitație. Aceste caracteristici îl fac ușor de înțeles; el acționând în plan cognitiv, dinamizează, în același timp, și trăirile afective - emoțiile, sentimentele, determinând copilul la imitație.

Condiții ale folosirii exemplului: să fie tipice și apropiate de real, de autentic, evitându-se banalitățile; să fie adecvate temei (problemei) etice ce ne interesează; să fie pe cât posibil pozitive; exemplele negative trebuie folosite cu atenție, măiestrie și discernământ, pentru a nu avea efect contrar - în cazul unor necorespondențe cu comportamentul real, fie că-i vorba de o persoană și cu atât mai mult de un grup; orice domeniu poate oferi exemple (modele): viața școlară și viața familială; viața social-economică; personalitățile diverse; cinematograful și teatrul; literatura și alte arte; sportul etc.

Desigur, exemplul personal concret, fie că este vorba de educator, părinte, conducător de școală sau ca simplu cetățean, are forța cea mai puternică de modelare etică.

Elevul, cel educat - este bine să imite anumite modele etice, mai ales în perioada sa de formare. Trebuie, însă, conștientizat faptul ca modelul etic să fie luat, urmat cu un anumit discernământ, astfel încât să-și spună cuvântul și personalitatea celui care se modelează, fapt ce va duce, în timp, chiar la depășirea modelului pe care l-ai luat sau urmat la un moment dat.

9.6.b. Aprobarea și dezaprobarea (evaluarea etică)

Omul adevărat, normal, ca individ și ființă socială, a fost, este și va fi sensibil la aprecierile din jur în legătură cu faptele sale, cu comportarea sa. Nimeni, fiind normal, nu rămâne indiferent la aprecierile celor din jur, chiar dacă, în mod ostentativ, bravează că nu-l interesează ce spun alții despre el.

Aprecierea etică (sub formă de aprobare și dezaprobare) este legată de semnificațiile normelor etice și de cerințele dezvoltării morale a societății și personalității la un moment istoric dat.

Exemple: în Comuna primitivă, ca și în viața unor populații tribale contemporane, **canibalismul** nu însemna un act nedemn, imoral. În condițiile educației medievale și mai târziu, în care acționa proverbul "bătaia este ruptă din rai", bătaia în școală nu însemna un act imoral!

Privite prin concepțiile contemporane, mai ales în societatea democratică, a statului de drept, a principiilor eticii demne, civilizate, **exemplele de mai sus** și multe altele asemănătoare lor sunt acte inumane, imorale, care nu trebuie să mai fie prezente în viața oamenilor. Evaluarea etică în statul de drept presupune exigență față de respectarea legilor țării și principiilor eticii demne, civilizate, dar în același timp presupune înțelegerea și toleranță, respectarea drepturilor individuale ale omului, așa cum este vorba de libertatea conștiinței asigurată de Constituția României.

Evaluarea etică se manifestă sub două forme: 1. aprobarea și 2. dezaprobarea.

1. Aprobarea. Aprobarea reprezintă aprecierea favorabilă de către educator a atitudinilor și faptelor morale pozitive ale tineretului studios, în sensul că ele sunt în concordanță cu principiile eticii demne, civilizate. Aprobarea produce satisfacție și motivație interioară.

Aprobarea este însoțită de **măsuri stimulative** ca: gesturi aprobative (un zâmbet, o înclinație a capului); îndemnuri, încurajări; laude, evidențieri individuale și în cadrul grupului; notă bună la purtare - pentru elevi; **recompense morale** - scrisori de felicitare adresate părinților (întreprinderii - pentru seraliști), insigne, diplome, medalii, sarcini de onoare în cadrul clasei, școlii etc.; **recompense material-financiare** - premii în cărți și alte bunuri folositoare, premii în bani, bilete pentru excursii, bilete de odihnă etc., când se asociază cu rezultate bune la învățatură, burse etc.

2. Dezaprobarea. Dezaprobarea reprezintă **aprecierea etică nefavorabilă de către educator pentru atitudinile și faptele morale negative, pentru abaterile de la principiile eticii demne, civilizate.**

Dezaprobarea produce **insatisfacție, tristețe (durere) spirituală.**

Dacă dezaprobarea este făcută în **spiritul regulamentelor, cu respectarea drepturilor individului**, cu respectarea principiilor educației morale, cu măiestrie și tact, ea are (poate avea) un **efect educativ pozitiv, mobilizator. Dezaprobarea trebuie să aibă forță de convingere pentru ca elevul să înțeleagă faptele sale morale negative** ca nefiind în concordanță cu normele moralei demne, civilizate și în același timp să se **mobilizeze pentru înlăturarea sau pentru prevenirea lor în viitor. În pedagogia veche, dezaprobarea se materializa prin pedepse**, ele implicând impuneri, interdicții și măsuri ce afectează demnitatea individului. În pedagogia nouă, democratică, dezaprobarea se obiectivează prin ceea ce denumim **sancțiuni**, deși unii pedagogi și azi mai întrebuițează termenul de pedeapsă.

Termenul de pedeapsă a căpătat un sens peiorativ, de constrângere gravă și, de aceea, trebuie înlocuit neapărat cu cel de **sancțiune**. Termenul de pedeapsă se folosește pentru abateri moral-civice foarte grave și este menținut în "Codul penal".

2.1. Forme de dezaprobare: gesturile dezaprobativ (o încruntare discretă a feței, o mișcare negativă a capului); dezaprobări individuale sau în fața grupului; dezaprobări în fața conducerii școlii; scrisori de înștiințare a părinților (întreprinderii - pentru seral); anumite interdicții: lipsirea de învoire în oraș, pentru cei cu internat etc.; sancțiuni: observație, muștrare scrisă, muștrare cu avertisment, eliminare pe timp limitat din școală; eliminare din școală cu posibilitatea înscrierii în altă școală; eliminare din toate școlile; propunere de trecere într-o școală specială de reeducare etc, acestea din urmă aplicându-se numai în cazul în care intervențiile educative n-au avut efectul scontat.

2.2. Cerințe ale evaluării etice (aprobării și dezaprobării):

a) **corectitudinea și obiectivitatea evaluării etice** - să corespundă caracterului (pozitiv sau negativ) al comportării;

b) **înțelegerea de către elev și grup a evaluării etice** - pozitive sau negative - pentru a scoate învățăminte (aplicarea fenomenului de feedback);

c) **aplicare gradată a formelor de evaluare etică, în funcție de calitatea și respectiv gravitatea faptelor morale**, lăsând astfel loc pentru alte evaluări; fac excepție faptele deosebite - pozitive sau negative;

d) **să nu fie aplicate prea des, mai ales pentru fapte morale nesemnificative** - pozitive sau negative, dar și pentru a nu se obișnui elevul cu ele și a le **diminua efectul educativ** sau, în cazul celor pozitive, de a cere mereu aprecieri pozitive;

e) evaluarea etică să nu preceadă o faptă morală: nici pozitivă - învăț dacă-mi cumpăr ceva sau îți voi cumpăra ceva dacă înveți și nici negativă - urmărești cu orice preț ca elevul să greșească și să-l sancționezi; aceasta denaturează concepția educativă pozitivă a educatorului, precum și atitudinea și comportarea elevului; când știe că orice-ar face, tot va fi sancționat, nu va căuta să se îndrepte;

f) evaluarea etică să urmeze unei fapte morale pozitive, ca ceva firesc și necesar și să prevină o abatere morală;

g) se exclud cu desăvârșire evaluările morale care jignesc individualitatea (personalitatea) elevilor cum sunt: epitețele, injuriile, pedepsele corporale - bătaia etc., luarea dreptului de masă, de odihnă, de igienă etc.;

h) o dezaprobare aplicată nu trebuie reamintită, dacă nu este cazul, dacă elevul n-a mai repetat abaterea morală;

i) o dezaprobare morală nu trebuie considerată ca sentință definitivă, pe "viață"; dacă elevul s-a îndreptat, sancțiunea trebuie ridicată;

j) repetarea abaterii poate duce la cumul de sancțiuni, la aplicarea sancțiunii celei mai severe (fie că este vorba de același individ, fie că este vorba de un alt individ din grup), cu grija ca abaterea ce se repetă să fi fost cunoscută, de către toți membrii grupului;

k) aprobarea se poate da, dacă merită, întregului grup, deoarece are efect pozitiv și nu vor apărea reacții negative;

l) dezaprobarea nu se dă în principiu întregului grup, căci poate avea efect negativ - solidarizarea în rău a grupului; trebuie descoperiți vinovații din grup; la nevoie se sancționează liderii grupului școlar, grupul în întregime se sancționează foarte rar - de obicei când se desființează;

m) dezaprobarea sub formă de impuneri și interdicții, ca și sub formă de sancțiuni - trebuie să nu constituie forme principale de educare morală, ponderea lor trebuie să scadă tot mai mult, crescând ponderea convingerii, exemplului și aprobării; școala cu foarte multe sancțiuni, mai ales eliminări și exmatriculări, poate dovedi mari curențe educative. Desigur, numai o analiză concretă și obiectivă poate să evidențieze adevărul.

9.7.b. Exercițiul

Aplicarea repetată a normelor sub formă de fapte morale pentru formarea priceperilor, deprinderilor și obișnuințelor morale reprezintă esența metodei exercițiului. Exercițiul este și o metodă de educație foarte importantă. Este prezentată în cadrul metodelor de învățământ, de unde se pot face extrapolări la educația morală.

10. Instruirea programată și asistată de calculator

10.1. Conceptul și semnificațiile instruirii programate și asistate de calculator

Instruirea programată și mașinile electronice de instruire constituie una din direcțiile, formele și strategiile de modernizare și re tehnologizare ale învățământului în pas cu cele mai noi cuceriri și exigențe ale științei și tehnicii contemporane, îndeosebi, ale ciberneticii, informaticii și electronicii. **Conceperea procesului de învățământ ca proces cibernetic a determinat dezvoltarea unor direcții pedagogice noi, așa cum sunt instruirea programată și asistată de calculator.**

O contribuție deosebită în domeniul ciberneticii a adus-o Ștefan Odobleja, savant român de renume mondial, care în lucrarea sa "Psihologia consonantistă"¹, apărută la Paris în anul 1938, în limba franceză, a evidențiat, printre altele, **legea (principiul) reversibilității**, cea pe care mai târziu, în anul 1948, Norbert Wiener, om de știință american, a denumit-o legea (principiul) conexiunii (alimentației) inverse - feedback-ul².

"Cibernetica - în concepția lui Norbert Wiener, în lucrarea sa *Cibernetica*, apărută în anul 1948 - este știința comenzii, comunicației și controlului în organisme vii (la om) și în sistemele tehnice (la mașini)", desigur, avându-se în vedere analogiile lor formale.

Informatica este definită ca fiind știința care se ocupă cu studiul prelucrării informației cu ajutorul sistemelor automate de calcul, îndeosebi a calculatoarelor. Teoria informației este o teorie matematică care studiază proprietățile generale ale surselor de informație, ale canalelor de transmisie și ale instalațiilor de păstrare și prelucrare a informațiilor. Informația este un sistem de unități de date, așa cum ar fi: un concept, o știre, o idee, o ipoteză, o teorie etc., care ne comunicează sau ne lămurește o anumită situație ideatică sau ne ajută la rezolvarea unei probleme, obiectivate într-un text scris, într-un mesaj oral, prin imagini, codificări, limbaje informatice etc.

Dezvoltarea puternică a informaticii prin folosirea calculatoarelor în toate domeniile social-economice, deci și în învățământ (învățare interactivă) și chiar pentru munca pe calculator la domiciliu, folosire modernizată prin interconectarea rețelelor de calculatoare etc, duce la nașterea lui "homo informaticus" (omul care concepe, muncește și creează cu ajutorul mijloacelor informatice, a calculatoarelor îndeosebi).

¹ lat. *consomans-tis* - armonizare, acord, consonanță, prin extindere reglaj.

² engl. *feed* - conexiune; *back* - inversă; *feedback* - conexiune inversă.

Instruirea programată și asistată de calculator concepe învățarea ca un flux de intrări-comandă (x), un sistem efector care se reglează (S), un flux de ieșiri-controlul (y) și un sistem care reglează (R) și care stabilește mărimea de corectare (Δx), ce reprezintă abaterea lui y față de x , cu care se modifică fluxul de intrări (x). Schema bloc de reglaj reprezintă, prin analogie, procesul de învățământ ca proces cibernetic, cu o buclă de reglaj a sistemului $S+R$, în care se manifestă fenomenul de feedback și în baza căreia se deduce formula fundamentală a teoriei reglării (fig. 6).

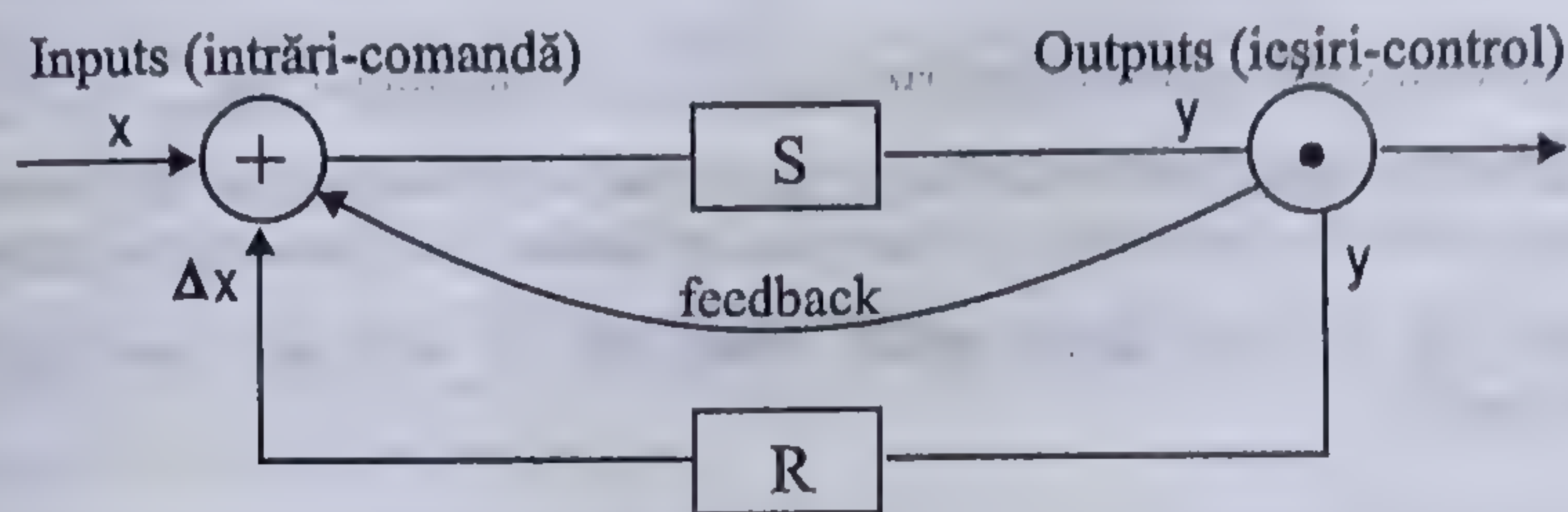


Fig. 6

a) În care:

x - mărimea de intrare;

S - sistemul efector de reglat;

y - mărimea de ieșire;

R - sistemul care reglează;

Δx - mărimea de corectare;

b) Se precizează că:

$$\Delta x = Ry$$

$$y = S(x + \Delta x) = S(x + Ry) = Sx + SRy$$

c) De unde:

$$y = \frac{S}{1 - SR} \cdot x$$

(1) formula fundamentală a teoriei reglării;

$$x = \frac{1 - SR}{S} \cdot y$$

(2)

$$R = \frac{y - Sx}{Sy}$$

(3)

Notă: y poate fi: $= 1$; < 1 sau, în mod excepțional, > 1 .

Instruirea programată și asistată de calculator asigură o învățare individualizată, oferind posibilitatea realizării concomitente și imediate a mai multor evenimente și obiective didactice - receptarea, înțelegerea, întărirea (stocarea), aplicarea și evaluarea, pe baza căreia se realizează reglajul (autoreglajul), adică conexiunea inversă (feedback-ul).

10.2. Programarea în instruirea programată și asistată de calculator

Programarea în instruirea programată și asistată de calculator, de altfel și în manuale programate, implică rezolvarea următoarelor evenimente-obiective didactice:

- a) stabilirea obiectivelor operaționale de specialitate și educative ale învățării, specifice materiei de studiu;
- b) stabilirea conținutului materiei de studiu, în ansamblul său;
- c) împărțirea materiei de studiu pe "pași" (secvențe) informaționali (teme, subteme, demonstrații și explicații, exerciții (probleme de rezolvat), informații suplimentare etc.;
- d) controlul asupra informațiilor dobândite și realizarea conexiunii inverse (feedback-ului).

10.3. Principiile instruirii programate și asistate de calculator

Instruirea programată și asistată de calculator își orientează demersul său didactic pe baza unor principii didactice specifice și anume:

a) **Principiul divizării materiei de studiu în "pași" (secvențe) informaționali și acționali relativ mici, pentru a ușura succesul învățării individuale, mai ales în școala primară și gimnaziu;** pe parcursul parcurgerii și însușirii materiei se folosesc și "pași" informaționali mai mari, mai ales la recapitularea materiei studiate, spre a evita fragmentarea exagerată a conținutului și a asigura ansambluri (sisteme) de informații unitare mai mari; în licee și învățământul superior, programarea materiei de studiu se face pe "pași" relativ mai mari.

b) **Principiul participării și învățării active; principiul determină pe fiecare elev (student) să recepteze și să înțeleagă materia parcursă și să participe la darea de răspunsuri la întrebări și la rezolvarea de exerciții (probleme) în cadrul fiecărei teme studiate, altfel nu poate continua studiul; în acest sens, în cadrul instruirii programate elevul (studentul) nu poate "trișa" să nu învețe.**

c) **Principiul repetării integrate și întăririi imediate a cunoștințelor; principiul determină repetarea materiei anterioare și fixarea (stocarea) materiei noi, ca urmare a programării în cadrul fiecărei teme noi a unor întrebări și exerciții de rezolvat, care cuprind informații din temele anterioare ca și din tema nouă studiată, rezolvare care permite continuarea studierii unei alte teme noi; respectarea acestui principiu elimină, într-o măsură importantă, rămânerea în urmă la învățătură, elimină studiul "în asalt" și asigură studiul ritmic, sistematic și continuu.**

d) **Principiul respectării ritmului individual de învățare; principiul nu delimitează timpul de studiu al unei teme noi, elevul (studentul) având posibilitatea să reia studiul până reușește să recepteze, înțeleagă și să aplice cunoștințele noi în corelație**

cu cele anterioare; principiul stimulează, de asemenea, abordarea unor programe de studiu adaptive (pentru începători, pentru nivelul mediu și pentru avansați), elevul (studentul) având posibilitatea să studieze după programa căreia îi fac față ritmul și posibilitățile lui individuale; se pot elabora separat și programe adiționale, care cuprind informații suplimentare (puncte de sprijin), ce pot fi folosite în cazul în care elevul (studentul) întâmpină dificultăți de studiu.

e) Principiul asigurării progresului gradat al performanțelor în pregătire și al înlăturării treptate a "punctelor de sprijin". Principiul prevede introducerea gradată, progresivă a complexității și dificultăților materiei de studiu. Pentru învingerea greutăților de studiu, principiul determină integrarea unor "puncte de sprijin" (informații suplimentare), care, la început sunt mai numeroase, iar, treptat, pe măsura parcurgerii și însușirii materiei de studiu, se micșorează numărul lor, fapt ce determină pe elev (student) să învețe temeinic, să nu treacă cu ușurință peste anumite secvențe informaționale și aplicative, deoarece nu va mai putea beneficia de același sprijin ca la începutul studierii disciplinei respective.

f) Principiul conexiunii inverse (feedback-ului). Acesta este principiul fundamental al programării și reglării procesului de învățământ, care asigură conexiunea inversă (feedback-ul), modificând fluxul de intrări (comandă) cu o mărime de corectare (Δx), ca urmare a abaterii fluxului de ieșire față de cel de intrare (de comandă), urmărind să realizeze apropierea mărimii de ieșire cu cea de intrare ($y \cong x$) sau în anumite cazuri de studiu elevat y să depășească pe x .

10.4. Tipurile de programare

Instruirea programată și asistată de calculator folosește următoarele tipuri de programare: a) liniară; b) ramificată; c) combinată.

a) Programarea liniară, denumită și cu răspunsuri construite a fost inițiată de omul de știință american B. F. Skinner.

Programarea liniară se folosește, îndeosebi, în școala primară și în gimnaziu. Deși fragmentează materia de învățat și stânjenește sinteza cunoștințelor, ea are avantajul că, prin secvențele mici de materie informațională, ușurează înțelegerea prin studiu independent (individual).

Programarea liniară împarte materia de studiu "în pași" (secvențe) informaționali relativ mici, folosind următoarele module logice: I_1 - informația nouă; T_1 - tema de rezolvat; S_{Ind} - studiul independent; $Constr.R_1$ - construirea răspunsului; $Contr.R_1$ - compararea (controlul) cu răspunsul corect din programă și $Conf. R_{1/c}$ - confirmarea lui. Dacă răspunsul construit s-a dovedit greșit ($R_{1/g}$), atunci se primește o informație suplimentară (I_1') și se reia ciclul de studiu de la I_1 și așa mai departe până se construiește răspunsul corect pe baza mărimii de corecție Δx . (Fig. 7. - Schema logică a programării liniare - Skinner).

Exemplu. Determinarea conceptului "de factori în matematică", astfel: I_1 - arată ce este și cum se face înmulțirea a două numere, cum ar fi: 17×10 , precizându-se că numărul obținut 170 se numește **produs**. Se dă T_1 care cere să se spună cum se numesc numerele 17 și 10. Se răspunde (R_1) că se numesc **factori**. Se compară răspunsul și se confirmă că este corect ($R_{1/c}$). În această situație se continuă studiul cu o informație și o temă nouă - de exemplu despre puteri: I_2 , T_2 și așa mai departe. Dacă răspunsul dat ar fi coeficienți, acesta nu se confirmă, fiindcă este greșit ($R_{1/g}$); atunci se dă o informație suplimentară, după care se reia ciclul de studiu de la I_1 și așa mai departe, și aplicându-se mărimea de corecție Δx , determinată de informația suplimentară, elevul ajunge să construiască răspunsul corect ($R_{1/c}$ - factori), care de data aceasta se confirmă de programă și poate continua studiul.

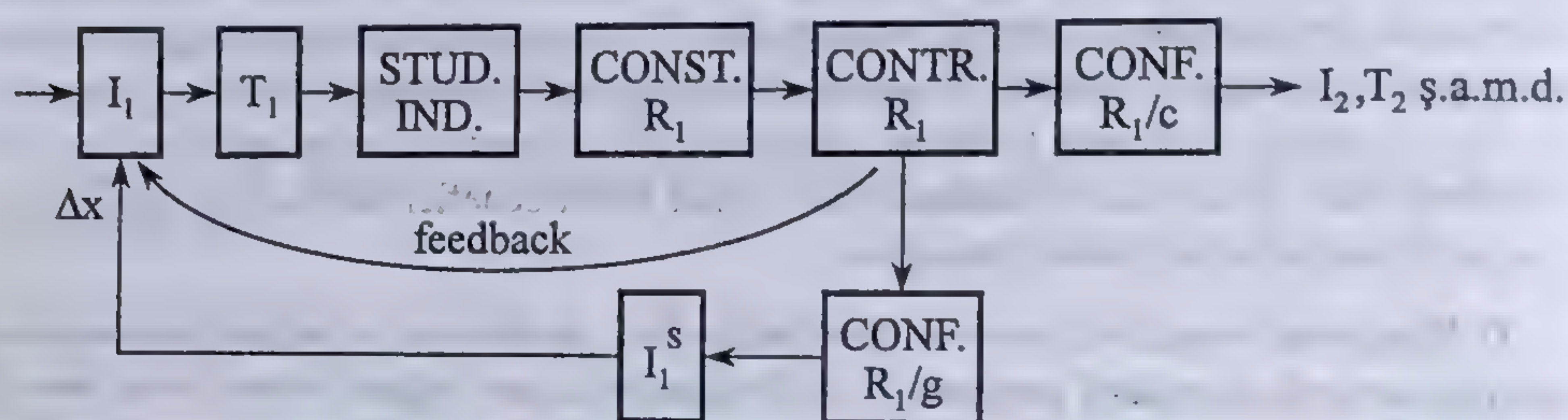


Fig. 7

b) Programarea ramificată, denumită și cu răspunsuri la alegere. Ea a fost inițiată de omul de știință american N. Crowder. Acest tip de programare divide materia de studiu în secvențe de studiu mai mari. El se folosește în liceu și în învățământul superior, considerându-se că la aceste grade de învățământ există o mai mare putere de înțelegere. Programarea ramificată ușurează sinteza cunoștințelor.

Astfel, acest tip de programare, împărțind materia de studiu în "pași" (secvențe) informaționale relativ mai mari, folosește următoarele module logice: I_1 - informația nouă; T_1 - tema de rezolvat; 3-4 răspunsuri construite de programator (R_{1a} , R_{1b} , R_{1c} , R_{1d}), dintre care numai unul este corect, așa cum este în schema logică de mai jos - R_{1a} - răspuns corect; Aleg. R_{1a} - alegerea răspunsului și Confr. R_1 - confruntarea răspunsului ales cu răspunsul corect din programă (manual sau mașină de instruire). Răspunsul ales R_{1a} fiind confirmat că este corect - $R_{1a/c}$, atunci se continuă studiul cu o informație și cu o temă nouă - I_2 , T_2 și așa mai departe. Dacă răspunsul ales - unul din celelalte trei R_{1b} , R_{1c} sau R_{1d} se confirmă că este greșit ($R_{1b/g}$), atunci se dă o informație suplimentară I_1^s și se reia ciclul de rezolvare, de la I_1 și așa mai departe, până se dă răspunsul corect, pe baza corecției Δx . (Fig. 8 - Schema logică a programării ramificate - Crowder).

Exemplu. Se face programarea ramificată Crowder pentru determinarea aceluiași concept de "factori în matematică". Astfel: se arată ce este și cum se face înmulțirea a două numere rezolvat, sub formă de întrebare: cum se numesc numerele 17 și 10? Se cere să se aleagă răspunsul corect, din următoarele 4 variante; R_{1a} - coeficienți; R_{1b} - factori; R_{1c} - puteri; R_{1d} - factori sau coeficienți. Dacă elevul a ales răspunsul R_{1a} - la compararea lui cu programa se constată că este greșit, i se oferă un punct de sprijin, adică o informație suplimentară (I_1^s),

afând, astfel, că numerele care se înmulțesc între ele formează un produs și se numesc factori și nu coeficienți. Refăcându-se informațiile din combinarea datelor oferite de I_1 și I_1' , elevul va alege de data aceasta răspunsul R_{1b} , care la confirmare se va stabili că este corect - factori și astfel va avea posibilitatea să treacă la informația următoare - I_2 (coeficienți sau puteri), T_2 și așa mai departe.

Exemplu. Tipurile de ambrelaje, astfel: I_1 - informații despre tipurile de ambrelaje la autovehicule și avantajele fiecăruia; T_1 - să se precizeze tipul de ambreiaj cel mai răspândit la autovehicule; **Aleg. R_1** - alegerea răspunsului corect din cele patru răspunsuri date de programator: R_{1a} - mecanic elastic, R_{1b} - hidraulic, R_{1c} - electromagnetic și R_{1d} - mecanic rigid. Dacă răspunsul ales după confruntarea cu răspunsul corect din programă se confirmă că este corect și acesta este R_{1a} - mecanic elastic (R_{1c}), atunci se continuă studiul cu o informație și cu teme noi - I_2 , T_2 și așa mai departe. Dacă răspunsul ales (este vorba de unul din celelalte trei răspunsuri R_{1b} , R_{1c} sau R_{1d} - mecanic rigid, după confruntarea cu programa se confirmă că este greșit ($R_{1d/g}$), atunci se dă o informație suplimentară - I_1^s (ambreiajul de tip mecanic rigid nu poate asigura cuplarea și decuplarea sub sarcină la orice turație), și se reia rezolvarea de la I_1 și așa mai departe, pentru a se ajunge la răspunsul corect ($R_{1a/c}$), pe baza mărimii de corecție Δx , care arată că numai ambreiajul mecanic-elastic poate realiza cuplarea și decuplarea sub sarcină la orice turație.

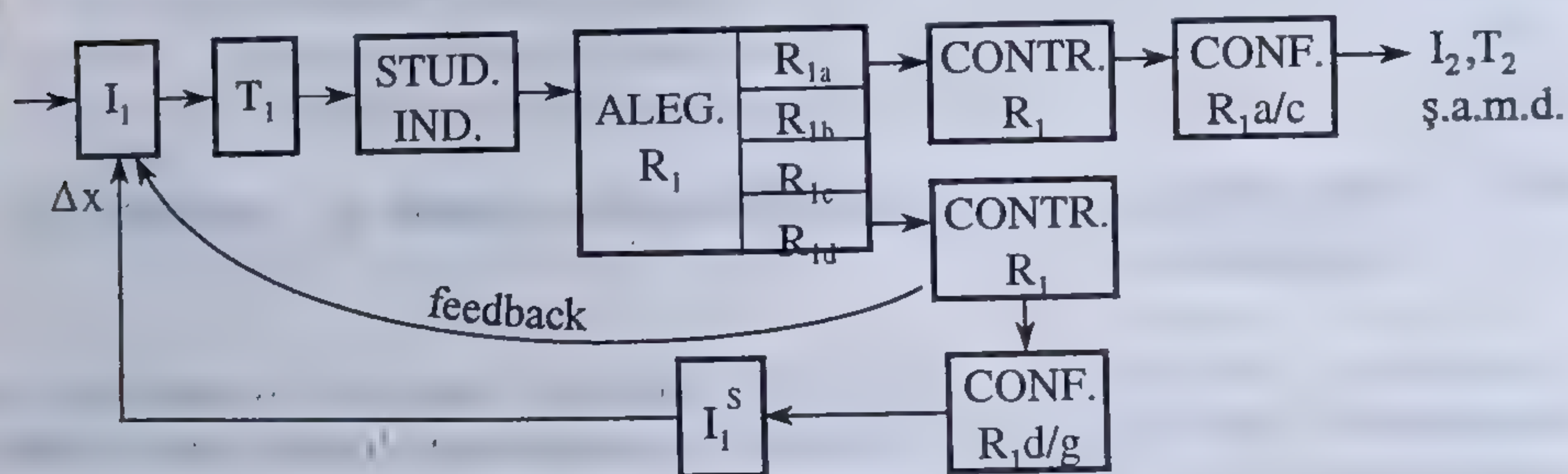


Fig. 8

c) **Programarea combinată.** Acest tip de programare folosește îmbinat tipul de programare liniară - Skinner, cu tipul de programare ramificată - Crowder.

10.5. Manualele și mașinile de instruire programată

Instruirea programată se realizează prin intermediul manualelor de instruire programată și, îndeosebi, prin mașini de instruire programată, mai ales electronice (calculatoarele) - concretizate, îndeosebi, prin ceea ce denumim învățământ asistat de calculator.

Manualele de instruire programată au avantajele că elaborarea lor este mai puțin costisitoare, elevii nu au rețineri în a studia cu ele și pot relativ ușor să învețe algoritmul de lucru. Au însă și dezavantajele că sunt voluminoase, realizează cu dificultate

generalizările, iar elevii (studenții) pot descoperi algoritmul de găsim a răspunsului corect, fără să-l mai construiască (aleagă) prin eforturi intelectuale personale, în funcție de tipul de programare folosit.

Mașinile de instruire programată cuprind dispozitivele mecanice, electro-mecanice și, îndeosebi, ordinatoare (calculatoare). Pentru mașinile de instruire se folosește unul din tipurile de programare: liniară, ramificată sau combinată. Programele se stochează pe benzi de hârtie, pelicule de film, benzi magnetice, cartele perforate, imprimante matriciale (laser) etc.

Calculatorul de instruire poate fi integrat unui centru de calcul, cu o bancă de date, compus din calculator, multiplexor, echipament de teletransmitere și terminale - display și teletype (consolă); consolele pot fi de ordinul a 20-30 și chiar mai multe, cu ajutorul cărora elevii (studenții) dialoghează cu calculatorul. Dialogarea se face cu mijloacele electronice speciale - display, teletype, înzestrate cu proiector de imagini fixe sau în mișcare, cu magnetofon, ecran de televiziune, cartele perforate, cititor de răspunsuri etc. Construirea (alegerea) răspunsurilor, după caz, se face cu ajutorul unor clape alfa-numerice - AN, creion luminos, cartele perforate etc. Răspunsurile sunt analizate de un dispozitiv cititor, care le compară cu răspunsurile corecte din programe și le evaluează. Desigur, saltul calitativ din învățământul asistat de calculator va fi atunci când dialogarea cu calculatorul se va face direct și în mod curent prin voce.

10.6. Caracteristici ale instruirii programate și asistate de calculator

Instruirea programată și asistată de calculator constituie o strategie de modernizare și perfecționare a învățământului contemporan. Printre caracteristicile instruirii programate se pot menționa:

a) asigură unitatea organică între funcțiile de comunicare, stocare și control, determinând ameliorarea învățării prin manifestarea fenomenului de feedback;

b) sporesc ritmul învățării și reduc timpul de studiu, după unele aprecieri cu 30 - 50% față de sistemul tradițional de învățare;

c) scutesc profesorul de o serie de acte didactice de rutină, pe care le pot îndeplini cu succes mașinile, cum ar fi unele acțiuni de predare, repetare sau evaluare, oferindu-i posibilitatea să-și concentreze eforturile și timpul pentru perfecționarea conținuturilor prin documentare și investigație științifică, pentru ameliorarea strategiilor de învățare și pentru găsirea mijloacelor și soluțiilor de dinamizare a inițiativei și activității independente a tineretului studios, pentru creșterea ponderii autoinstrucției și autoevaluării;

d) instruirea programată și asistată de calculator necesită îmbinarea studiului prin intermediul manualului sau mașinii cu lectura altor materiale bibliografice și cu experimentul, menținând rolul suplu al relației profesor-elev (student).

10.7. Învățământul asistat de calculator

În contextul modernizării și perfecționării învățământului contemporan și mai ales al școlii viitorului apare ca necesară și obiectivă aplicarea informaticii în învățământ, utilizarea calculatoarelor, a programelor și limbajelor informatice etc., îndeosebi, prin sistemul educațional modern denumit "Învățământul asistat de calculator" (Computer assisted instruction - CAI sau Computer assisted learning - CAL; Enseignement assisté par calculateur - EAC).

Învățământul asistat de calculator necesită dotarea învățământului și a tineretului studios cu cele mai moderne calculatoare și microcalculatoare personale, cu calculatoare autoinstruibile, creative, capabile să ia decizii în situații complexe, căci ele vor deveni unelte eficace indispensabile pentru obținerea de performanțe ridicate în învățare, în munca intelectuală și profesională. De asemenea, învățământul asistat de calculator necesită familiarizarea cu programele și sistemele codificate ale limbajelor informatice, așa cum sunt: PASCAL, FORTRAN, COBOL, BASIC, ALGOL, ADA, TURBO și altele.

Informatizarea învățământului este cerută de viață, căci cele mai multe dintre profesii necesită utilizarea calculatorului.

Sistemul educațional bazat pe învățământul asistat de calculator va realiza trecerea de la învățarea "indusă" sau receptată - desigur bazată pe înțelegere, la învățarea interactivă - bazată pe dialogul inteligent cu calculatorul, care poate amplifica capacitatea de prelucrare și asimilare a informațiilor, poate spori performanțele intelectuale.

În acest context, sistemul de învățământ informatizat va putea să favorizeze tineretul studios să efectueze operații variabile complexe, să organizeze baze de date, fișiere tematice și problematice, să elaboreze și să multiplice lucrări personale cu scop didactic sau științific, diminuând într-o anumită măsură rolul și locul bibliotecii, a cărților, al stiloului și caietelor de notițe etc. Cele două tipuri de învățare ("indusă" și interactivă) pot coexista, fiecare cu anumite ponderi, având în vedere atât "rezistența" tradiției, cât și datorită anumitor calități ce le are sistemul "tradițional", care este un factor de "incitare" a capacităților intelectuale - atât ca manifestare, cât și ca dezvoltare. În prezent această problemă a ponderii informatizării sistemului educațional este dată și de nivelul și preformanțele economice și științifico-tehnice, de posibilitățile materiale și financiare ale fiecărei țări, de relațiile internaționale cu țările dezvoltate. Aceasta nu înseamnă încetinirea informatizării învățământului, ci din contră înseamnă intensificarea acesteia, căci informatizarea este deosebit de benefică pentru învățământ. În afară de cele menționate mai sus, informatizarea învățământului poate permite vizualizări ale realității studiate de natură iconică, grafică, audio-vizuală etc., poate să ofere situații de simulare de procese, chiar ale realității virtuale (imaginate) în spațiu tridimensional, poate favoriza prelucrarea, sistematizarea și stocarea informațiilor etc., dinamizând într-o măsură importantă autoînvățarea și autoevaluarea, contactul permanent cu profesorii, cu bazele de date, perfecționarea personalului didactic etc.¹

¹ C.P.P.D.D.I.C. - Centrul de perfecționare a personalului didactic în domeniul învățării cu calculatorul.

Învățământul asistat de calculator poate să ne ajute să învățăm, să gândim mai bine, să ne însușim metodele de creativitate, să învățăm cum să ne însușim (dobândim) cunoștințele și profesiile pentru a fi mai culți, mai buni, mai creativi și eficienți specialiști etc., aceasta deoarece îmbinarea armonioasă a inteligenței umane cu inteligența artificială a calculatoarelor se transformă într-o resursă intelectuală deosebită pentru generarea de noi idei, soluții, tehnologii etc., care să ducă la ridicarea performanțelor învățării și a profesiunilor.

Modernizarea și perfecționarea învățământului, a tehnologiei didactice, îndeosebi, constituie o necesitate obiectivă. Ele trebuie să reprezinte, însă, și o preocupare și îndatorire profesională și civică a tuturor oamenilor de știință, a specialiștilor și cadrelor didactice, a factorilor de decizie implicați în destinele învățământului românesc, ca și a tuturor celor ce sunt beneficiari ai învățământului - întreprinderile producătoare de mijloace informatice -, de fapt întreaga țară, întregul popor.

11. Formele de organizare a procesului de învățământ. Proiectarea didactică

11.1. Conceptele și direcțiile organizării și proiectării didactice

11.1.a. *Organizarea și proiectarea procesului de învățământ*

Toate activitățile socio-umane, deci și cele didactice, pentru a fi realizate la nivelele superioare de calitate, performanță și eficiență implică, necesită, în mod necesar, organizarea și proiectarea lor.

Organizarea reprezintă acțiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională, coerentă și eficientă a activităților didactice, a forțelor și mijloacelor umane și materiale necesare punerii în operă a componentelor esențiale ale procesului de învățământ - obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, evaluarea și îndeosebi formele de activitate didactică.

Proiectarea reprezintă acțiunea complexă de concepere anticipată, într-o viziune sistemică, a modelelor activităților didactice în funcție de care vor fi îndeplinite la un nivel ridicat de competență și eficiență componentele procesului de învățământ - obiectivele, conținuturile, strategiile, evaluarea și, în mod deosebit, formele de activitate didactică

Organizarea și proiectarea se condiționează reciproc, implicând și o abordare managerială - capabilă să asigure adoptarea unor decizii didactice optime și să regleze microprocesele educaționale. Ele necesită aplicarea (respectarea) unor norme (principii, criterii etc.), care le oferă o anumită certitudine în reușita actului didactic. Ele nu sunt însă sisteme închise, ci sunt sisteme didactice dinamice, care presupun maleabilitate, flexibilitate, adaptabilitate și creativitate, asigurând rezolvarea adecvată și cu succes a unor situații aleatorii, determinate de varietatea și evoluția nivelului de pregătire, a stărilor psihice și relaționale, ca și a altor aspecte educaționale neprevăzute (difícil de prevăzut).

11.1.b. *Direcțiile principale ale organizării și proiectării procesului de învățământ*

Ele privesc:

- **timpul (durata)** de desfășurare a procesului de învățământ pe cicluri de studii, anual, trimestrial sau semestrial, săptămânal, zilnic și pe fiecare oră didactică (lecție);
- **obiectivele operaționale și pedagogice** ale fiecărei discipline până la fiecare activitate didactică;

- **conținutul învățământului (curriculum)** selectat pe grupe de discipline, cicluri de studii, clase (ani de studiu), profile, specializări, discipline, până la fiecare activitate didactică (lecție);

- **strategiile didactice:** mijloace (materiale) didactice, metode de învățământ, forme de activitate didactică etc.;

- **modurile de organizare și desfășurare** a activităților didactice-frontal, pe echipe sau individual;

- **evaluarea rezultatelor școlare și realizarea feedback-ului didactic** etc.

11.2. Evoluția formelor (sistemelor) de organizare și proiectare a procesului de învățământ

Organizarea și proiectarea procesului de învățământ își au istoria lor. Vor fi prezentate succint formele (sistemele) principale de organizare și proiectare didactică mai importante, din antichitate și până astăzi.

11.2.a. Din antichitate și până la renaștere (evul mediu)

Din antichitate și până la renaștere (evul mediu) organizarea procesului de învățământ a avut un caracter preponderent individualizat; profesorul și elevul, nemănușându-se forme deosebite de organizare și proiectare didactică.

11.2.b. Renașterea și epoca modernă

Renașterea și epoca modernă, caracterizată prin dezvoltarea treptată a forțelor de producție, comerțului, tiparului, manufacturii, industriei, științei și culturii etc. au determinat apariția unor variate sisteme de organizare și proiectare ale activității de instruire a tinerelor generații, care ofereau posibilitatea instruirii unui număr relativ mai mare de copii și tineri, în variante de instruire diverse - frontale, pe echipe și individuale.

Aceste sisteme au determinat noi și diverse caracteristici ale procesului de învățământ, unele dintre acestea menținându-se, în anumite limite, până astăzi, printre care menționăm îndeosebi **sistemul de organizare și proiectare pe clase și lecții**, cu componente ca: planurile de învățământ, ciclu de studiu, an școlar, trimestru sau semestru, examene, vacanțe etc.; orarii școlare, grupuri școlare omogene - clase, ani de studii, lecții etc.; programe și manuale școlare și altele.

Alte sisteme de organizare a procesului de învățământ:

Sistemul monitorial, denumit și **Bell-Lancaster**, după numele inițiatorilor (secolele XVIII - XIX); elevii mai mari, denumiți **monitori**, conduceau procesul de învățământ, desigur îndrumați de profesori.

Sistemul herbartian, după numele pedagogului german **I. Fr. Herbart** -, secolul al XIX-lea. Era o variantă a sistemului de învățământ pe clase și lecții, bazat pe o disciplină didactică severă, care a fost aplicat în România în perioada interbelică. El avea la bază 4 trepte de instruire: **claritatea** - comunicarea cunoștințelor; **asocierea** - îmbinarea cunoștințelor însușite; **sistemul** - formularea concluziilor și generalizărilor și **metoda** - aplicarea cunoștințelor.

Sistemul (metoda) proiectelor, inițiat de **W. H. Kilpatrick**, în SUA, secolul al XIX-lea. Elevii rezolvau individual sau în echipă anumite teme sau proiecte alese de ei, profesorul având rol de consultant - consilier.

Sistemul de laborator sau Dalton, inițiat de **Hellen Parkurst**, în secolul al XIX-lea, în orașul Dalton din SUA. Elevii rezolvau individual sau în echipă anumite teme în laboratoare (se documentau, experimentau etc.), profesorul având rol de consultant - consilier.

Sistemul (planul) Winnetka, aplicat în orașul Winnetka - Statul Illinois - SUA, de **Carlton Washburne** în secolul XX. Este un sistem de individualizare a activității școlare și al unei "educații progresive"; asemănându-se, în anumite privințe, cu sistemul Dalton (de laborator).

Sistemul centrelor de interes, inițiat de medicul, pedagogul și psihologul belgian **Ovide Decroly** în secolul XIX-XX. În locul studierii unor discipline de învățământ, elevii studiau anumite teme complexe, teme care-i interesau, cum ar fi: hrana, îmbrăcămintea, munca și apărarea împotriva primejdiei, în cadrul cărora își însușeau cunoștințe variate de limbă, literatură, chimie, matematică, fizică, istorie, biologie etc. Este sistemul care a reprezentat "educația modernă", ce încerca să aplice principiul "pentru viață", prin viață.

Sistemul Mannenheim, înființat în orașul german Mannenheim de pedagogul german **Josef A. Sickinger** (secolul XIX); el susținea subordonarea materialului de învățat și posibilitățile de asimilare ale elevilor, organizării de clase separate după nivelul intelectual: supradotați, normali și subnormali.

Sistemul tutorial - apărut în Anglia în secolul al XX-lea, urmărea să îmbine învățământul individualizat cu cel în echipe mici (2 - 6 tineri), profesorului revenindu-i rolul de îndrumător - consultant (consilier). Săptămânal se organizau 1 - 2 ședințe de circa 2 ore de lucru cu profesorul, în care tinerii studioși susțineau referate, însoțite de dezbateri.

Sistemul modular, dezvoltat în secolul al XX-lea; materia de studiu este împărțită în secvențe (module) relativ scurte, ce sunt studiate teoretic și practic, în mod individual, de tinerii studioși, profesorul având rol de consultant - consilier.

Sistemul Dottrens, inițiat de pedagogul elvețian **Robert Dottrens**, în secolul al XX-lea. Este un sistem de învățământ individualizat, prin fișe: de dezvoltare, de recuperare, de lucru (exerciții), de control etc.

Sisteme alternative prevăzute de Legea învățământului din România, alături de sistemul de învățământ pe clase și lecții, care se bazează pe educația liberă, independentă, a elevilor, în care profesorul asigură, îndeosebi, condițiile și mijloacele pentru autoeducație. Aceste sisteme sunt: **Freinet**, aplicat în secolul al XX-lea în Franța de pedagogul Celestin Freinet, susținător al "Școlii noi sau progresive"; **Montessori**, aplicat în Italia în secolul al XX-lea de către pedagogul și medicul Maria Montessori și **Waldorf**, aplicat din secolul al XX-lea în Germania și inițiat și în România, în prezent.

11.3. Sistemul de învățământ pe clase și lecții

Sistemul se aplică, cu înnoirile necesare, în învățământul preuniversitar din România, fiind statuat de Legea învățământului. Acest sistem de organizare a procesului de învățământ a apărut în țările Europei în activitățile școlare în secolul al XVI-lea. În acest

context, spre exemplificare, putem menționa aplicarea lui în Germania, inițiat de pedagogul Filip Melanchton, în Școala (Colegiul) latin de la Cotnari - Iași, România și localitatea Luțk - Ucraina. Fondatorul teoretic al sistemului de învățământ pe clase și lecții este pedagogul Jan Amos Comenius - Komensky, în secolul al XVII-lea, în lucrarea sa "Didactica magna" (Marea didactică).

11.3.1. Trăsăturile sistemului de învățământ pe clase și lecții

a) Organizarea elevilor se face pe grupuri de 25 - 30 elevi, denumite clase. Clasele sunt grupuri relativ stabile și omogene ca vârstă și nivel de pregătire.

b) Durata organizării în învățământul general este bine determinată, în principiu: 4 ani fiecare ciclu de studii; 4 ani școala primară; 4 ani gimnaziul și 4 ani liceul. Pentru școlile profesionale, complementare și postliceale, durata este variabilă între 1 - 3 ani, în funcție de complexitatea meseriei.

c) Școlarizarea, sub aspectul conținuturilor de studiu, este fundamentată de planurile de învățământ și programele analitice. Planurile de învățământ stabilesc: durata studiilor, specializarea, organizarea școlară pe trimestre sau semestre, disciplinele, activitățile didactice și numărul de ore repartizate, perioadele și modalitățile de evaluare, vacanțele școlare etc.

d) Activitatea didactică se desfășoară după un orar stabilit pe baza planului de învățământ pe un semestru (trimestru) sau an școlar. Activitatea săptămânală prevăzută în orar este de 5 zile (a fost de 6 zile); ziua școlară este în medie de 6 ore (la școala primară de 4 ore), iar ora școlară în medie de 50 minute, cu pauze (recreații) între ore de 10 minute.

e) Activitățile bilaterale și interactive sunt desfășurate de profesor și elevi, pe durata de circa 50 minute, în care se vehiculează conținuturi de specialitate, legate de anumite teme, având obiective de comunicare, asimilare, aplicare sau evaluare, care s-au denumit lecții. De aici sistemul de învățământ pe clase și lecții.

11.3.2. Lecția ca formă importantă de organizare și desfășurare a activității didactice

11.3.2.1. Obiectivele importante ale lecției

a) stabilește, în mod sistematic, modulele (secvențele) informaționale pentru fiecare disciplină de învățământ, în concordanță cu prevederile programei analitice;

b) îmbină, în mod adecvat, rațional și eficient, modul de activitate didactică frontal cu cele în echipă și individual, dezvoltând spiritul loial de competiție intelectuală și profesională;

c) îmbină, în mod adecvat și eficient, pregătirea teoretică cu cea practică și de cercetare științifică, în funcție de disciplinele și profilele (specializările) învățământului, asigurând varietatea tipurilor de activități didactice;

d) asigură dezvoltarea și manifestarea capacităților și aptitudinilor generale și speciale (profesionale), dinamizând spiritul de observație și participarea activă,

independentă și creativă; contribuie la formarea calităților cognitive și socio-profesionale necesare integrării cu randament a absolvenților învățământului în viața social-utilă, la adaptarea lor flexibilă, la schimbările socio-profesionale determinate de societatea civilă și economia liberă, de progresul social.

11.3.2.2. Cerințe generale ale conceperii, organizării, proiectării și desfășurării lecțiilor

a) cunoașterea locului și importanței specifice disciplinei de învățământ în pregătirea elevilor, în funcție de clasa (anul de studiu), profilul și specializarea pregătirii etc.;

b) cunoașterea conținutului programei analitice, a manualului și bibliografiei suplimentare specifice disciplinei de învățământ în ansamblu, pentru fiecare parte, capitol și temă a fiecărei lecții;

c) asigurarea relațiilor interdisciplinare;

d) stabilirea felului de activitate didactică (teoretică sau practică), a tipului de lecție și încadrarea lui într-un sistem de lecții;

e) elaborarea structurii specifice tipului de lecție stabilit;

f) stabilirea obiectivelor de specialitate, operaționale și a celor pedagogice, specifice temei noi;

g) stabilirea conținutului temei noi, ca și a conținutului altor verigi ale lecției (reactualizarea, verificarea, activitatea independentă acasă etc.);

h) stabilirea adecvată a strategiilor didactice necesare desfășurării lecției: mijloace, forme, metode de învățământ și de evaluare etc;

i) stabilirea modului de desfășurare a activității didactice, asigurând îmbinarea adecvată și judicioasă a muncii didactice frontale, cu munca în echipă și munca individuală independentă, a muncii profesorului ca îndrumător, cu cea de cooperare și întrajutorare cu elevii și cu cea de consultant - consilier;

j) stabilirea timpului (în minute) pentru fiecare etapă a lecției și altele.

În întreaga activitate de concepere, organizare, proiectare și desfășurare a lecțiilor este necesar să se aibă în vedere cunoașterea și aplicarea adecvată și creatoare a principiilor și strategiilor didactice, urmărindu-se obținerea unui nivel și performanțe calitativ ridicate și o eficiență sporită în pregătirea elevilor (studentilor).

11.3.2.3. Tipurile și structura lecțiilor

a) Conceptele de tip și structură a lecțiilor

Tipul de lecție este un model didactic sub forma unui ansamblu de elemente caracteristice (verigi, momente sau etape), pe baza căruia se proiectează structura unei anumite lecții. Elementele caracteristice care alcătuiesc tipul de lecție sunt formate din unul sau mai multe etape didactice, care corespund unor acte didactice esențiale cum sunt:

comunicarea de noi cunoștințe, reactualizarea și verificarea cunoștințelor anterioare, fixarea și aplicarea cunoștințelor etc. **Principalele tipuri de lecții sunt:** de comunicare a noilor cunoștințe, de fixare și consolidare a cunoștințelor; de formare a priceperilor și deprinderilor (de exerciții); de verificare și apreciere a cunoștințelor, tipuri și lecții mixte (combinate). Tipurile de lecții pot căpăta caracteristici specifice rolului și locului unde se desfășoară: clasă, cabinete, laboratoare și ateliere școlare, în funcție de dotarea unităților de învățământ, de specificul disciplinelor, de profilul și specializarea pregătirii elevilor etc.

Structura lecției este tot un model didactic care assemblează etapele didactice și le ordonează într-un mod coerent, corespunzător unui anumit tip de lecție. Astfel pot fi structuri de lecții cu număr redus de etape didactice, cu una sau mai multe etape (verigi) didactice sau cu toate etapele didactice esențiale.

Între tipologia și structura lecțiilor se manifestă interdependența și condiționarea reciprocă. În acest context, avem fie tipuri de lecție cu structură simplă, care urmăresc să realizeze în principal un singur act didactic: de comunicare, de fixare și consolidare, de exerciții sau de evaluare a cunoștințelor, fie un tip de lecție cu o structură complexă și multiplă, care urmărește să realizeze toate actele și etapele didactice, însă, în ponderi diferite, acordând comunicării cunoștințelor rolul și ponderea cea mai mare - acesta fiind denumit tipul de lecție mixtă (combinată).

Proiectarea poate să realizeze o structură în care componentele lecției sunt prezentate succesiv sau o structură în care componentele ei sunt prezentate într-o formă tabelară.

Se va acorda ponderea cea mai mare organizării și proiectării detaliate structurii și conținutului tipului de lecție mixtă (combinată), urmând ca structura celorlalte tipuri de lecții, care realizează în principal un singur act didactic, să fie organizată și proiectată schematic, prin menționarea numai a denumirilor tipurilor de lecții și a etapelor lor, cu precizarea timpului pentru fiecare etapă.

Proiectarea didactică se realizează prin proiecte de lecții de diferite tipuri: mixte, de comunicare, de recapitulare, de exerciții, de evaluare etc. Folosirea termenului de proiect de lecție în locul celui de plan de lecție - denumire tradițională, nu modifică demersul didactic. Cei doi termeni au semnificații asemănătoare și o origine comună din limba latină: projectionis și respectiv projet, projectus și planus, care înseamnă concepere și lansare anticipată de modele de activități, așa cum sunt cele de didactică. S-ar putea afirma că termenii de proiectare și proiect oferă teoriei învățământului note de modernizare, de contemporaneitate, astfel că nici reținerea față de ei nu este justificată.

11.4.a. Proiectul lecției mixte (combinate)

Se vor face exemplificări din tema "Electroliza", disciplina chimie, clasa a IX-a, liceul teoretic de fizică-matematică.

1. Date generale: Liceul teoretic de fizică-matematică; disciplina (obiectul) de învățământ: chimia; titlul (tema sau subiectul) lecției: electroliza; tipul de lecție: mixtă (combinată); durata lecției: 50 minute.

2. Obiectivele operaționale pentru tema "Electroliza".

Obiectivele se stabilesc, folosind, conform concepției lui R. Mager expusă în lucrarea "Comment définir les objectifs pédagogiques", Paris, 1971, anumite verbe active la modul conjunctiv, care urmăresc să evidențieze modul de cunoaștere, înțelegere, aplicare și evaluare a cunoștințelor elevilor, ca de exemplu:

- O_1 - să diferențieze ionii de substanțele neutre;
- O_2 - să clasifice ionii după criteriile stabilite;
- O_3 - să definească electroliza și legile ei;
- O_4 - să delimiteze părțile componente ale unei instalații de electroliză;
- O_5 - să reprezinte schematic instalația de electroliză, după un model dat;
- O_6 - să efectueze experimental electroliza, să noteze observațiile și rezultatele experienței într-un tabel dat, să interpreteze datele obținute și să stabilească concluziile;
- O_7 - să redea mecanismul procesului de electroliză;
- O_8 - să precizeze principalele aplicații ale electrolizei și altele.

Funcție de specificul temei se pot folosi și alte verbe active, cum ar fi: să descrie, să identifice, să recunoască, să demonstreze, să transforme, să reformuleze, să aplice (utilizeze), să proiecteze, să valideze, să generalizeze etc.

3. Obiectivele formativ-educative (pedagogice)

- O_9 - să dezvolte atenția concentrată și spiritul de observație;
- O_{10} - să dezvolte imaginația și gândirea creatoare, în cazul de față - chimice;
- O_{11} - să formeze deprinderile de investigație, de lucru, de calcul etc. specifice temei de studiu și altele.

4. Strategiile didactice

4.1. Mijloace didactice

a) **Materiale didactice:** folii - care ilustrează instalația de electroliză cu ajutorul retroproiectorului; diapozitive: care ilustrează procesul de migrare a ionilor la electrozi; planșe - care prezintă tabelele potențialelor de descărcare a ionilor la electrozi.

b) **Instalații de electroliză și substanțe:** S, Cu, CuCl_2 , KI, CuSO_4 , fenolftaleină, amidon.

c) **Fișe anexe** (de lucru, de evaluare etc.).

4.2. **Metode de învățământ:** conversația, experimentul și demonstrația, observația independentă, problematizarea, explicația, descoperirea dirijată și independentă etc.

4.3. **Moduri de activitate cu elevii:** frontal - pentru reactualizarea cunoștințelor, discutarea rezultatelor obținute prin experiment, în echipă - efectuarea experimentului și individual - activitatea cu fișele de lucru etc.

4.4. **Surse informaționale (bibliografice):** Manual de chimie pentru clasa a X-a (se vor menționa: autorul, titlul lucrării, editura, localitatea, anul și paginile unde se găsesc informațiile). Eventual, surse bibliografice suplimentare.

5. Desfășurarea lecției

I. Momentul organizatoric (2 - 3 minute)

Se face prezența prin strigarea catalogului sau prin prezentarea absențelor de către elevul de serviciu, se rezolvă unele probleme extradidactice apărute, se stabilește liniștea și atmosfera propice activității didactice (captarea atenției etc.).

II. Verificarea cunoștințelor din lecția precedentă și reactualizarea celor necesare comunicării temei noi (10 - 15 minute)

În cadrul acestei etape pot fi proiectate trei subetape, după caz:

a) **Controlul temelor date elevilor pentru acasă - dacă este cazul;** controlul poate fi realizat prin sondaj sau prin rezolvarea temelor de către elevi în clasă, în cazul în care unii elevi n-au reușit să le rezolve.

b) **Verificarea cunoștințelor din lecția precedentă cu tema "Legăturile chimice".** Verificarea cunoștințelor elevilor se poate face prin întrebări și (sau) exerciții (probleme).

Exemple de întrebări: Ce este o legătură chimică? Care sunt tipurile de legături chimice? Ce fel de substanțe se implică în legăturile chimice?, și altele.

Sunt valoroase și eficiente întrebările care încep cu: de ce, pentru ce, din ce cauză etc., deoarece ele, pe lângă faptul că verifică stocul cantitativ de informații asimilate de elevi, verifică și gradul de dezvoltare și manifestare a capacităților intelectuale și profesionale - după caz. Se pot, de asemenea, formula întrebări însoțite de mai multe răspunsuri, dintre care numai unul este corect. La încheierea verificării se pot acorda note elevilor.

c) **Reactualizarea cunoștințelor sau legătura cu cunoștințele anterioare.** Această subetapă se proiectează în cazul în care, după verificarea temei precedente, nu sunt prezente suficiente informații care să facă trecerea firească pentru abordarea temei noi.

Astfel, pentru trecerea la tema nouă "Electroliza" este necesară reactualizarea cu ajutorul elevilor a cunoștințelor anterioare studiate la fizică și chimie, cum sunt: conductibilitatea electrică, procesul de ionizare și reacțiile de oxido-reducere. În situația când elevii nu reușesc să prezinte corespunzător astfel de cunoștințe, este necesar să fie reactualizate de profesor.

III. Comunicarea noilor cunoștințe (25 - 30 minute)

Această etapă începe o dată cu anunțarea titlului (subiectului) lecției noi: "Electroliza", care se scrie pe tablă.

Urmează proiectarea conținutului temei noi pe secvențe (module) informaționale și acționale, prezentate în detaliu, în mod sistematic și continuu, astfel:

Definiția conceptului de electroliză; Instalațiile pentru demonstrarea experimentală a electrolizei; Etapele procesului de electroliză; Procesele de la electrozi (catod și anod) ca procese de oxido-reducere; Legile electrolizei; Aplicațiile electrolizei; Coroziunea metalelor și altele. Prezentarea în detaliu a secvențelor informativ-aplicative se face folosind strategiile necesare (materiale didactice și metodele de învățământ), cu antrenarea activă a elevilor în dezbaterile problemelor teoretice și, în mod deosebit, în realizarea experimentului de electroliză, elevii

consemnându-și în caietele de notițe datele importante ale temei noi, folosindu-se îmbinat și adecvat modurile de lucru didactic frontal, în echipă și individual. Profesorul și elevii folosesc ori de câte ori se consideră necesar tabla, consemnându-se pe ea toate datele importante.

Activitatea didactică, în această etapă, poate și trebuie să aibă un caracter activ-participativ, să antreneze elevii în comunicarea cunoștințelor, ei dând răspunsuri la unele întrebări, participând la discutarea unor cunoștințe și la aplicarea acestora. Asemenea modalitate de desfășurare a comunicării poate avea caracter de fixări parțiale și de feedback-uri corespunzătoare.

IV. Fixarea noilor cunoștințe și realizarea feedback-ului (5 - 8 minute).

Obiectivele acestei etape se realizează prin întrebări și exerciții (probleme) formulate în legătură cu tema nouă a lecției.

În cazul temei "Electroliza" se pot formula întrebări și exerciții în legătură cu următoarele secvențe de conținut: Definirea electrolizei; Descrierea instalației de electroliză; Prezentarea etapelor procesului de electroliză; Definirea legilor electrolizei; Prezentarea principalelor aplicații ale electrolizei și altele, urmărindu-se, în principal, constatarea înțelegerii obiectivelor operaționale stabilite.

Această etapă nu urmărește verificarea, aprecierea și notarea cunoștințelor noi predate. Etapa are ca obiective principale constatarea gradului de înțelegere a cunoștințelor noi și realizarea unor corecții informaționale și aplicative (a feedback-ului) prin: reluarea unor explicații (argumentări, aplicații, etc.); completarea cu anumite informații omise; suplimentarea cu informații noi determinate eventual de cerințele elevilor dotați etc. Dacă fixarea parțială și feedback-ul s-au realizat pe parcursul etapei de comunicare a noilor cunoștințe, și este bine să se procedeze așa, atunci etapa propriu-zisă de fixare a noilor cunoștințe și feedback-ul final vor fi mai reduse, ca timp și conținut, ele fiind proiectate numai pentru problemele esențiale și de sinteză ale temei noi.

V. Tema pentru acasă

Această etapă constă în proiectarea unor exerciții (probleme) ce se vor da pentru acasă spre efectuare (rezolvare) elevilor. Rezolvarea de teme pentru fiecare lecție nouă este o îndatorire curentă de studiu pentru lecția următoare. Tema pentru acasă trebuie, însă, să stimuleze elevii să-și asimileze cunoștințele din tema nouă a lecției prin efort de studiu individual, independent.

Pentru acasă la tema nouă de studiu "Electroliza" pot fi date spre îndeplinire (efectuare) următoarele probleme: reprezentarea schematică a instalației de electroliză și a etapelor procesului de electroliză; explicarea procesului de electroliză în cazul utilizării ca electrolit a soluției de Na_2SO_4 și electrozilor de cărbune. Tema pentru acasă se poate concepe de către profesor sau se poate lua din manual sau culegerea de probleme, care cuprind astfel de teme. În cazurile în care tema pentru acasă include anumite dificultăți de efectuare (rezolvare) se vor da elevilor îndrumările necesare. Tema pentru acasă nu trebuie să ocupe un timp prea mare din timpul liber al elevului, dar nici să-l scutească de eforturi școlare acasă, de munca independentă.

Modelul de lecție mixtă (combinată) prezentat mai sus, prin succesiunea etapelor, are avantajul că profesorul își poate proiecta conținutul ideatic și aplicativ relativ integral pentru

fiecare etapă, ne mai având nevoie, în mod special, de fișe anexe. Desigur, și acest model de lecție, poate folosi fișe anexe privind reactualizarea, verificarea, aplicarea sau fixarea cunoștințelor, precum și pentru sprijinirea elevilor rămași în urmă la învățătură - denumite și fișe de recuperare sau care ar răspunde unor cerințe ale elevilor dotați și nu numai lor - denumite fișe de dezvoltare.

Ar fi bine și chiar ideal ca toate aspectele organizării și proiectării lecțiilor, fie ea mixtă sau de alt tip, să se îndeplinească integral. Este necesar și eficient ca profesorii să se străduiască să îndeplinească integral cele proiectate în lecții, sub toate aspectele - durata etapelor, obiective, conținut etc.

În cadrul lecțiilor pot apare, însă, fenomene aleatorii, determinate de situații obiective sau subiective, care ne determină să ne abatem într-o anumită măsură de la cele concepute, organizate și proiectate. Aceasta evidențiază flexibilitatea și caracterul dinamic al activității didactice ca activități umane suple, fine, care, datorită agentului uman - elevii, a personalității și individualității lor, nu se poate prevedea, într-un model rigid, toată varietatea datelor și acțiunilor instructive. În acest context, este absolut necesar să se stabilească durata (în minute) a lecției și pentru fiecare etapă a ei, pentru a putea prevedea, în limite rezonabile, obiectivele și conținuturile corespunzătoare. Desigur, timpul de 50 minute pentru o lecție trebuie respectat, dar acesta nu trebuie să tracaseze (tensioneze) activitatea didactică; el trebuie apreciat ca un ordin de mărime în ceea ce privește repartizarea lui, pe etape, a cărui respectare să admită o anumită toleranță, în puls sau în minus de 5 - 10%, în "detrimentul" uneia sau alteia din etape.

În situații mai deosebite, pot apare fie fenomenul de "criză de timp", fie fenomenul de "gol de timp". "Criza de timp" este fenomenul nedorit, dar apariția lui trebuie rezolvată în mod firesc, rațional. Dacă suntem la etapa comunicării cunoștințelor este recomandabil să oprim predarea și să "transferăm" o anumită secvență informațională pentru lecția ulterioară. Nu este bine să predăm în "fugă" și nici în pauzele dintre ore. Dacă suntem la etapa fixării cunoștințelor și ne dăm seama că nu se poate termina rezolvarea unei probleme, se întrerupe activitatea didactică cu elevii și se dă problema respectivă ca temă pentru acasă, eventual împreună cu alte probleme. "Golul de timp" nu este alarmant, căci înseamnă că au fost îndeplinite obiectivele proiectate ale lecției, și a mai rămas timp disponibil. Nu este bine să dăm pauză elevilor înainte de momentul programat. Timpul disponibil apărut sub formă de "gol de timp" trebuie folosit. Pentru aceasta profesorul își va programa în proiectul de lecție sau într-o fișă anexă un supliment de informații sau de exerciții (probleme) care vor umple "golul de timp".

11.4.b. Proiectul lecției mixte (combinate) în formă tabelară

- schematic și succint prezentat -

Etapele lecției sau "scenariul" didactic	Obiectivele operaționale	Conținutul infor- mațional și apli- cativ - detaliat (rubrică cu pon- dere de 65%)	Activitatea profesorului și strategiile folosite	Activitatea elevului
1	2	3	4	5

Se consemnează denumirile etapelor lecției și timpul afectat (în minute)	Se consemnează obiectivele operaționale pentru tema nouă "Electroliza"	Se consemnează relativ detaliat conținuturile fiecărei etape, eventual, cu trimiteri la fișele anexe ("de reactualizare", de laborator etc., după caz)	Se consemnează actele didactice ale profesorului și strategiile folosite, pe etape și secvențe de conținut.	Se consemnează activitățile elevilor: de observare, de evaluare, de efectuare a experiențelor, de notare în caiete etc.
--	--	--	---	---

Se dă ca exemplu:

1	2	3	4	5
III. Comunicarea noilor cunoștințe (25 minute).	04. Delimitarea (descrierea) părților componente ale instalației de electroliză	Prezentarea și descrierea instalației de electroliză: cuvă electrolitică, electrozi, sursă de curent, conductori, cu reprezentarea schematică a instalației.	Describe instalația, folosind proiectarea acesteia cu ajutorul retroproiectorului.	Elevii notează (consemnează) în caiete reprezentarea grafică a instalației de electroliză, cu denumirile părților componente.

În cazul în care varianta tabelară a lecției mixte (ca și a oricărui tip de lecție) se consemnează numai denumirile secvențelor informaționale și aplicative (experimentale) esențiale, atunci **este nevoie de proiectarea unor fișe anexe**, cum ar fi cele de verificare și reactualizare, de laborator, de fixare și realizare a feedback-ului, de dezvoltare etc.

11.4.c. Fișe anexe (exemple)

Se vor prezenta succint, cu titlul de exemplificare, unele fișe anexe, folosind date din aceeași lecție mixtă cu tema "Electroliza":

a) **Fișă de lucru privind verificarea și reactualizarea cunoștințelor (fișa de evaluare).** Se pot formula întrebări, care să fie urmate de răspunsul corect construit de elevi sau se pot formula întrebări însoțite de mai multe răspunsuri formulate de profesori, dintre care numai unul este corect, elevii, urmând ca, pe baza cunoștințelor asimilate, să aleagă răspunsul corect.

Exemplu de întrebări la care elevul trebuie să construiască răspunsul corect: Să se clasifice legăturile chimice?; Să se clasifice substanțele chimice după conductibilitatea electrică etc.

Exemplu de întrebare la care elevul trebuie să aleagă răspunsul: Prin combinarea atomilor elementelor cu configurațiile electronice $1s^2 2s^2 2p^6 3s^1$ și $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^5$ se obține: a) o clorură (legătură ionică); b) un acid (legătură covalentă); c) un oxid (legătură ionică)? Să se menționeze răspunsul corect. **Răspunsul corect este a) (clorură-leg. ionică).**

b) **Fișă - lucrarea de laborator.** Se poate folosi pentru proiectarea fișei o formă tabelară, astfel:

Denumirea lucrării	Materialele necesare	Modul de lucru - Rubrică cu ponderea cea mai mare: 50-60%	Observații, interpretări, concluzii
Efectuarea electroлізу unor electroliți în soluție	Cuva de electroliză, electrozi de cărbune; conductori; sursă de curent continuu; substanțe: KI, amidon, fenoftaleină, CuSO_4 și cu CuCl_2	Se assemblează, după modelul proiectat cu retroproiectorul, o instalație simplă de electroliză cu materialele de pe masă: cuvă, electrozi de cărbune, conductori, sursă de curent. Se efectuează electroliza soluției substanței ce se află pe masa de lucru, cu respectarea îndrumărilor date privind modul de lucru.	Se observă, se notează și se interpretează transformările care au loc la electrozi - în mod independent și prin folosirea metodei de descoperire dirijată.

c) **Fișă de fixare a noilor cunoștințe și de realizare a feedback-ului.** Se realizează prin formularea de întrebări la care elevul construiește răspunsul sau prin întrebări la care alege răspunsul, iar, dacă este cazul, profesorul face corecțiile necesare (realizează feedback-ul).

Exemple de întrebări la care elevii construiesc răspunsuri: Definiția electrolizei; schema instalației de electroliză; etapele procesului de electroliză. Exemplu de întrebare la care elevii aleg răspunsul corect: Când o soluție apoasă de NaI este supusă electrolizei, folosindu-se electrozi de cărbune, produsul principal obținut la catod este: a) O_2 (oxigenul); b) I_2 (iodul); c) ioni de HO; d) atomi de Na; e) H_2 (hidrogenul)? **Răspunsul corect este "e" (H_2).** La anod produsul este I_2 (iodul). Dacă elevul dă un alt răspuns se poartă discuții cu el, arătându-se greșeala și făcându-se corecția necesară (feedback-ul).

d) Fișă de dezvoltare

Precizați ce particularități trebuie să prezinte instalația cu care se realizează electroliza soluției de NaCl, urmărind obținerea la anod a unei substanțe simple, compusă din atomi ai elementului $Z = 17$, iar la catod a unei substanțe ce poate reacționa cu CO_2 , pentru a da un produs important din punct de vedere economic.

Aceste fișe anexe pot fi concepute pentru a fi rezolvate frontal, pe echipe - mai ales cele de laborator sau de studiu individual independent.

11.5. Alte tipuri de lecții. Structură schematică

11.5.1. Lecții de comunicare a noilor cunoștințe

I. Momentul organizatoric (2 - 3 minute)

- II. Reactualizarea cunoștințelor (2-3 minute)
- III. Comunicarea noilor cunoștințe (circa 40 minute)
- IV. Fixarea noilor cunoștințe și realizarea feedback-ului (4-5 minute)
- V. Tema pentru acasă (2-3 minute).

Acest tip de lecție se proiectează, îndeosebi, pentru teme ce necesită o prezentare mai extinsă și mai profundă, datorită atât importanței lor, cât și a unor dificultăți de abordare.

11.5.2. *Lecții de fixare și consolidare a cunoștințelor*

- I. Momentul organizatoric (2-3 minute)
- II. Fixarea și consolidarea cunoștințelor (circa 40 minute)
- III. Concluzii și realizarea feedback-ului (5-6 minute)
- IV. Tema pentru acasă (2-3 minute)

Aceste lecții se proiectează după un sistem de lecții legate între ele prin tematica generală, îndeosebi după un capitol.

11.5.3. *Lecții de recapitulare, sistematizare și sinteză a cunoștințelor*

- I. Moment organizatoric (2-3 minute)
- II. Recapitularea, sistematizarea și sinteza cunoștințelor (circa 40 minute)
- III. Concluzii și realizarea feedback-ului (5-6 minute)
- IV. Tema pentru acasă (2-3 minute)

Asemenea lecții se proiectează după un sistem de capitole (părți) ale disciplinei de învățământ și la sfârșitul predării disciplinei respective.

11.5.4. *Lecții de formare a priceperilor și deprinderilor (de exerciții)*

- I. Momentul organizatoric (2-3 minute)
- II. Efectuarea de exerciții (aplicații etc.) - circa 40 minute
- III. Concluzii și realizarea feedback-ului (5-6 minute)
- IV. Temă pentru acasă (2-3 minute)

Asemenea tipuri de lecții se proiectează pentru efectuarea de exerciții și rezolvarea de probleme în clasă, pentru efectuarea de lucrări practice (experimentale) în laborator sau atelierul-școală, după caz. Desigur, lecțiile cu caracter aplicativ în laborator sau atelierul școală necesită și o abordare specifică.

11.5.5.a. *Lecții de evaluare orală a cunoștințelor*

- I. Moment organizatoric (2-3 minute)
- II. Verificarea cunoștințelor elevilor (35-40 minute)
- III. Notarea elevilor, concluzii și realizarea feedback-ului (5-6 minute)
- IV. Temă pentru acasă (2-3 minute)

11.5.5.b. Lecții de evaluare a priceperilor și deprinderilor practice

- I. Momentul organizatoric (5 - 6 minute)
- II. Efectuarea probei de control practică (40 minute)
- III. Aprecieri, concluzii, feedback (5 minute)

11.5.5.c. Lecții de evaluare scrisă a cunoștințelor

- I. Momentul organizatoric (2 - 3 minute)
- II. Efectuarea lucrării scrise (tezei) - circa 45 minute.

Lecțiile de evaluare scrisă reprezintă o continuare a evaluării curente, ele având ca obiective controlul și aprecierea cunoștințelor complexe și de sinteză ale tuturor elevilor, realizându-se, îndeosebi, la sfârșitul trimestrului; lecțiile de evaluare prezentate, spre deosebire de evaluarea curentă, se anunță elevilor, dându-li-se unele îndrumări de studiu. Rezultatelor lecțiilor de evaluare a priceperilor și deprinderilor practice, mai ales când se finalizează prin anumite produse și ale lecțiilor de evaluare scrisă, se dau după corectarea lor, în lecții speciale.

11.5.6. Lecție mixtă de instruire practică în atelierul școală¹

Instruirea practică în atelierul sau laboratorul-școală poate folosi tipuri variate de lecții: de demonstrare, de exerciții (formare a priceperilor și deprinderilor practice) și de evaluare practică. Se prezintă modelul de lecție mixtă de instruire practică, care implică, la scară redusă, elemente didactice ale tuturor tipurilor de lecție menționate mai sus și, prin extrapolare, se pot organiza și proiecta și celelalte tipuri de lecții de instruire practică.

Date generale: Școala profesională; disciplina "Tehnologia lăcătușeriei"; anul I, specialitatea "lăcătuși mecanici"; **tema lucrării de instruire:** "Îndreptarea semifabricatelor metalice"; durata instruirii: 6 ore; obiectivele instruirii: O_1 - consolidarea cunoștințelor tehnologice și formarea priceperilor și deprinderilor de mănuire corectă a sculelor și uneltelor de lucru și de formare a priceperilor și deprinderilor de executare a operațiilor de îndreptare a semifabricatelor metalice; O_2 - dezvoltarea spiritului de îmbinare a lucrului individual cu lucrul în echipă și a spiritului de autocontrol în executarea operațiilor de îndreptare a metalelor.

Material didactic: planșe didactice cu îndreptarea metalelor și modele de semifabricate metalice îndreptate (semifabricate metalice îndreptate, table, eventual arbori, profile, țevi etc.), scule și unelte necesare de lucru.

11.5.6.1. Desfășurarea instruirii

I. Etapa organizatorică (5 - 10 minute)

Durata etapei este relativ mai mare ca la o lecție în clasă, deoarece în afara efectuării prezenței elevilor, se controlează dacă sunt asigurate condițiile materiale de desfășurare

¹ Modelul de organizare și proiectare a acestui tip de lecție poate fi extrapolat la orice tip de instruire practică: laborator, teren experimental, șantier etc.

a instruirii practice (documentații, scule, dispozitive, ciocane, plăci de îndreptare, echiere, bancuri de lucru, fișe de operații etc.), dacă elevii sunt sănătoși și dacă au echipamentul de lucru corespunzător etc.

II. Verificarea, reactualizarea și completarea, după caz, a cunoștințelor de tehnologie (10 - 25 minute)

În scopul asigurării unei instruirii practice conștiente, profesorul de tehnologie (maistrul instructor) verifică (reactualizează), după caz, cunoștințele predate la tehnologie, privind: operațiile de îndreptare a metalelor; scopul îndreptării metalelor; sculele, dispozitivele etc. folosite pentru îndreptarea metalelor etc. Se precizează că în lecția de instruire se vor însuși de către elevi operațiile de îndreptare a metalelor, prezentându-se metalele care vor fi supuse îndreptării. Se va evidenția importanța efectuării operațiilor de îndreptare a metalelor. Se va scrie pe tablă denumirea lucrării "Îndreptarea semifabricatelor".

III. Demonstrarea lucrării practice (circa 30 minute)

Se va demonstra, în fața elevilor, modul de îndreptare a metalelor.

Se vor consemna pe tablă, iar elevii în caiete: sculele și dispozitivele de lucru și materialele (semifabricatele) folosite pentru îndreptare, precum și regulile, fazele și operațiile de îndreptare a semifabricatelor metalice. Se fac precizări că regulile, fazele și operațiile sunt asemănătoare în toate cazurile de îndreptare a metalelor, cum sunt: tablele, arborii, profilele, țevile etc. Se prezintă măsurile de tehnică a securității și protecția muncii. Se stabilesc condițiile de control și autocontrol privind calitatea operațiilor de îndreptare a metalelor.

Etapă de demonstrare se încheie cu întrebări adresate elevilor și cu antrenarea câtorva elevi să execute operații de îndreptare, controlându-se astfel dacă s-a înțeles modul de îndreptare a metalelor. Dacă situația o cere, se revine cu anumite explicații și execuții demonstrative, pentru ca toți elevii să înțeleagă modul de îndreptare a metalelor.

IV. Efectuarea lucrării de către elevi (200 - 230 minute)

Elevii vor ocupa locurile de lucru, distribuindu-li-se sculele, dispozitivele etc. și semifabricatele, după care vor lucra independent la îndreptarea semifabricatelor metalice primite.

În timpul efectuării lucrării, profesorul de tehnologie (maistrul instructor) îndrumă și controlează activitatea elevilor, urmărind: modul cum și-au organizat locul de muncă; poziția corpului în timpul lucrului; respectarea măsurilor de tehnica securității muncii; folosirea sculelor, dispozitivelor etc.; respectarea regulilor, fazelor și operațiilor de îndreptare a metalelor; utilizarea eficientă a timpului de lucru; controlul asupra calității operațiilor efectuate etc.

Profesorul de tehnologie (maistrul instructor) poate să pună întrebări elevilor în legătură cu modul de lucru și să aprecieze rezultatele bune sau necorespunzătoare, în cazul din urmă intervenind cu îndrumările (chiar demonstrațiile necesare - individual sau frontal, după caz), avându-se în vedere ca să nu se lucreze greșit, deoarece ulterior deprinderile greșite se înlătură mult mai greu decât s-ar forma unele deprinderi noi, corecte.

În timpul efectuării lucrării, se va dinamiza spiritul de muncă independentă, de inițiativă și creativitate a elevilor.

La terminarea timpului de lucru, elevii predau sculele, dispozitivele etc. și produsele obținute, asigură ordinea și curățenia la locul de muncă, se spală și-și schimbă echipamentul de lucru, pregătindu-se pentru etapa de încheiere a lecției de instruire.

V. Analiza rezultatelor lucrărilor practice (20 - 30 minute)

Analiza parțială a activităților elevilor s-a făcut, de fapt, în timpul lecției de instruire.

La sfârșit, însă, se face analiza de sinteză, scoțându-se în evidență rezultatele pozitive și aspectele negative ale activității în ansamblu, precum și ale unor lucrări, evidențiindu-se calitățile efectuării lucrărilor pozitive, și cauzele celor cu neajunsuri, însoțite de îndrumările necesare pentru efectuarea în viitor a lucrărilor de calitate de către toți elevii.

Dacă în unele lecții de instruire practică se realizează de către elevi produse complexe, analiza finală a acestora se poate face într-o altă lecție de instruire, după ce profesorul de tehnologie (maistrul-instructor) a efectuat controlul tehnic de calitate - CTC.

Pentru a asigura o pregătire practică temeinică și eficientă a tineretului studios este necesar ca dotarea atelierelor, laboratoarelor etc. să se facă la nivelul tehnicii contemporane, oferind elevilor posibilitatea de a lucra efectiv, după normele - școală, dar în condiții asemănătoare întreprinderilor productive.

11.5.7. Alte forme de organizare și proiectare a procesului de învățământ

Concomitent cu sistemul de activități didactice sub formă de lecții, procesul de învățământ cunoaște și alte forme de organizare și proiectare didactică, printre care cele mai importante sunt: 1) proiectele; 2) consultațiile; 3) meditațiile; 4) vizitele și excursiile de studiu; 5) practica în producție; 6) practica pedagogică, 7) studiul individual, 8) seminariile și 9) cursul.

11.5.7.1. Proiectele (ședințele de proiect)**11.5.7.1.1. Importanța și tipurile de activități în elaborarea proiectului**

Proiectele sunt forme de activitate didactică deosebit de importante și eficiente în pregătirea profesională a tineretului studios.

Conceptul de proiect provine din limba latină: *projectus* care înseamnă: a lansa cu anticipație ceva nou, ceva bazat pe inventivitate, pe creație, care să poată fie obiectivat într-o acțiune sau un produs folositor omului, societății.

Planurile de învățământ ale instituțiilor de învățământ tehnico-profesional și superior tehnic prevăd în ultimii ani de studii ore de activitate didactică sub formă de proiect. Proiectul este considerat ca una din activitățile didactice fundamentale ale pregătirii de specialitate, de "ucenicie inginerescă" - cum se spune în universitățile tehnice (politehnice).

Proiectele se organizează și se proiectează în forme de activitate didactică, denumite ședințe de proiect.

11.5.7.1.2. Tipuri de ședințe de proiect

Se folosesc trei tipuri de ședințe de proiect: a) de prezentare a temei și de inițiere în studiul ei; b) de lucru, sub îndrumarea profesorilor și c) de susținere a proiectului.

a) Ședința de prezentare a temei și de inițiere în studiul ei

Cadrul didactic distribuie tema de proiect; se prezintă, în general, și punctele ei esențiale, cu explicațiile de abordare necesare; se prezintă bibliografia; se recomandă investigațiile ce ar folosi rezolvării temei proiectului în mod independent - acasă, în laborator, pe teren și în ședințele de proiect privind: modul de culegere și interpretare a datelor, a modului de calcul, pentru realizarea desenelor și a părții scrise etc., subliniind-se necesitatea de a se elabora mai multe variante de rezolvare, dintre care să se aleagă cea optimă; se stabilește graficul de elaborare a proiectului; se prezintă, dacă este cazul, "Îndrumarul de proiect"; se discută întrebările și problemele ridicate de elevi (studenți), dându-li-se răspunsurile corespunzătoare.

b) Ședințe de lucru la proiect

Ele sunt programate în orar. În aceste ședințe elevii (studenții) lucrează efectiv la proiect, iar cadrul didactic observă, analizează și acordă îndrumările necesare.

În ședințele de lucru, elevii (studenții) verifică, corectează, amplifică etc. datele ce le-au obținut în mod independent în timpul lor liber prin documentare sau investigații personale: acasă, în laborator, teren etc., sub îndrumarea cadrelor didactice.

Îndrumările profesorului pot avea atât un caracter frontal cât și un caracter individual, în funcție de situația concretă a elaborării proiectelor. Este absolut necesar a se sesiza din timp greutățile sau neajunsurile, căci la sfârșitul etapei de elaborare, înlăturarea acestora este foarte dificilă.

c) Ședință de susținere a proiectului

Elevii (studenții) care au terminat proiectele le predau cadrelor didactice pentru control final. Pot fi cazuri în care proiectele se restituie pentru refacere (reelaborare) pe baza observațiilor și îndrumărilor date de conducătorul de proiect. Acei căroră li s-a admis proiectul, îl susțin într-o ședință specială în fața conducătorului de proiect și al grupei (clasei) respective.

Susținerea se face oral, pe baza memoriului justificativ și al planșelor, arătându-se succint drumul parcurs în rezolvarea temei, rezultatele obținute, varianta optimă aleasă etc., cu argumentările necesare și, eventual, cu sublinierea a ceea ce este nou, original în proiect. Dacă este cazul, se răspunde și la observațiile și întrebările conducătorului de proiect.

11.5.7.1.3. Cerințe pedagogico-metodice ale conducerii și elaborării proiectelor

Temele de proiect trebuie să fie legate de necesitatea rezolvării unor probleme concrete actuale, pe cât posibil cu o finalitate practică, pentru a dinamiza interesul elevilor (studenților) în abordarea lor. Ar fi bine dacă temele ar fi alese de elevi (studenți) dintr-o tematică variată, care să corespundă și înclinațiilor, preocupărilor și aptitudinilor lor. Ar fi eficient dacă temele de proiect ar fi o continuare a abordării unor teme în cercurile tehnico-științifice. Pentru "ucenicie" este necesar să se respecte prevederile "Îndrumarului de proiect" și îndrumările cadrelor didactice.

Conducătorul de proiect trebuie să dovedească competență și exigență sporită în îndrumarea proiectului. Acestea trebuie astfel manifestate încât să dinamizeze neapărat și munca independentă a elevilor (studenților) prin documentare suplimentară, prin investigații și experimentări etc. personale, care să ducă la descoperirea a ceva nou, original, sub raport funcțional, ca economicitate, productivitate, automatizare, protecția mediului, design etc.

Formându-se ca proiectant prin strategiile didactice tradiționale, este necesar ca, în același timp, să-și formeze capacitățile și deprinderile de proiectare modernă, așa cum este proiectarea asistată de calculator.

Efectuarea proiectelor de an și de diplomă, pentru a asigura o pregătire temeinică și eficientă, trebuie să includă abordarea (și rezolvarea), la o scară rezonabilă, a tuturor obiectivelor cerute a fi îndeplinite de un proiect: performanțe tehnice și funcționale, economicitate și productivitate, protecția muncii și a mediului, tehnica securității, design, aspecte manageriale etc.

Proiectul trebuie să se obiectiveze într-o lucrare finală, cu o structură logică coerentă, care să cuprindă componentele principale în cadrul unui memoriu tehnico-științific justificativ, care să evidențieze: titlul temei; importanța și obiectivele principale urmărite; etapele de rezolvare: documentare, experimentare, ansamblare și prelucrare a datelor, variantele de soluționare și adoptarea variantei optime, calculele, partea scrisă, desenele și sursele bibliografice; date și aspecte specifice privind locul de practică, de experimentare, baza tehnico-materială, eventual finalizarea practică; memoriul justificativ, care reprezintă esența proiectului, trebuie să fie scris îngrijit, inteligibil, sistematic, concis și corect din punct de vedere științific, stilistic și gramatical. Desenele trebuie să respecte cerințele desenului tehnic și al STAS-urilor în vigoare. Evidențiind ce aparține unor surse bibliografice, proiectul poate și trebuie să evidențieze ceea ce a adus nou, personal în rezolvarea temei abordate.

Autorul proiectului trebuie să cunoască conținutul lui sub toate aspectele, fiind capabil să-l susțină, să poată purta discuții, însoțite de argumente, privind stadiul abordării temei, obiectivele propuse, metodologia de documentare și de investigație experimentală, soluțiile obținute, eficiența practică și perspectivele abordării în continuare a temei.

11.5.7.2. Consultațiile didactice

Lat. *consultation* - consfătuire, consiliere, sfat.

1. Conceptul și semnificațiile consultațiilor. Consultațiile didactice sunt activități didactice suplimentare în afara orelor din orar, cu caracter facultativ pentru elevi (studenți), care, sub forma unor îndrumări, păreri și sfaturi, realizează o gamă variată de obiective cum sunt: lămurirea unor cunoștințe teoretice sau aplicative mai dificile, mai complexe, neînțelese la predare sau în cadrul studierii independente a bibliografiei; sprijinirea elevilor rămași în urmă la învățătură; stimularea elevilor cu rezultate bune la învățătură pentru obținerea unor rezultate superioare; cunoașterea mai completă (multilaterală) a personalității elevilor și stabilirea unor relații mai apropiate între profesori și elevi (studenți), pentru a adapta conținuturile și strategiile didactice și la particularitățile individuale, ca și la varietatea situațiilor de viață ale elevilor (studenților).

2. Cerințe ale organizării și proiectării eficiente a consultațiilor:

a) să se stabilească dinainte, cu ajutorul elevilor, un inventar al problemelor importante ce se vor discuta la consultații, acesta fiind justificat de faptul că oferă profesorului și elevilor posibilitatea să se pregătească, pentru a se purta o discuție în cunoștință de cauză; desigur, profesorul trebuie să facă față și problemelor neprevăzute ce vor apărea în timpul consultației;

b) deși în esență dezbat probleme prezentate la lecții (cursuri), ele trebuie să devină interesante, desfășurarea lor făcându-se altfel decât la orele obligatorii; în acest context, să se desfășoare într-o atmosferă mai degajată, mai destinsă, mai apropiată dintre profesor și elevi, deosebindu-se de cadrul oficial al lecțiilor, seminariilor, lucrărilor de laborator, proiectelor etc.; nu se vor pune note elevilor (studenților) și nici nu se vor face avertizări privind evaluarea cunoștințelor; discuțiile cu elevii (studenții) trebuie să aibă un caracter natural, de sfat și de ajutor didactic, care să ducă la perfecționarea pregătirii elevilor, la perfecționarea relațiilor profesorului cu elevii, la acțiuni de cooperare, încredere, responsabilitate, respect și ajutor reciproc.

11.5.7.3. Meditațiile didactice

(lat. *meditatio* - pregătire suplimentară a lecțiilor cu profesorul).

1. Conceptul de meditații didactice. Meditațiile didactice sunt activități didactice, relativ obligatorii, programate în afara orelor din orar, pentru instruirea suplimentară de către profesor la o anumită disciplină de învățământ, îndeosebi a elevilor rămași în urmă la învățătură sau a elevilor mai slabi la învățătură.

2. Condiții ale meditațiilor:

a) ele se pot organiza la cererea profesorului sau a elevilor, eventual și pentru pregătirea unor examene finale, cum ar fi bacalaureatul;

b) organizarea de către profesor a meditațiilor este necesar să se bazeze pe cunoașterea rezultatelor la învățătură și a unor testări docimologice, pentru ca să se justifice ca activități suplimentare obligatorii și să li se asigure conținuturi și strategii adecvate;

c) ele trebuie să înlăture eventualele curențe care au provenit din activitatea didactică programată în orar; ar fi de dorit ca activitatea didactică programată în orar, îmbinată cu munca independentă a elevilor acasă, să nu mai ducă la necesitatea stringentă a organizării de meditații didactice.

În școlile cu internate, conceptul de meditații are o semnificație aparte, în sensul că el reprezintă activitatea elevilor în clase (săli speciale), în care-și pregătesc independent lecțiile și temele pentru a doua zi de școală, sub supravegherea unui pedagog.

Există și meditații particulare, făcute cu plată de diverși specialiști, în afara școlii, care au ca obiective: pregătirea suplimentară a elevilor pentru cerințele curente ale procesului de învățământ, pentru susținerea unui concurs de admitere într-o treaptă superioară de învățământ, pentru un examen final - cum este bacalaureatul etc. Desigur, dacă procesul de învățământ curent ar fi de înaltă calitate, de performanță și eficiență, meditațiile particulare și-ar reduce mult ponderea.

Considerăm că este anormal ca un profesor să nu-și facă datoria în procesul de învățământ curent și să ajungă la meditații particulare.

În cazul în care meditațiile particulare se justifică, este necesar ca profesorii și alți specialiști să nu le transforme într-o pregătire de tip dopaj, a cărei durabilitate este scurtă, care poate produce eșecuri la examene, dar și după ce s-a reușit la un examen sau concurs; de asemenea, meditațiile particulare să nu exagereze în obținerea de venituri suplimentare care afectează bugetele familiilor, scăzând în același timp prestigiul lor ca specialiști, mai ales ca profesori.

Există consultații (și "meditații") prin mass media - radio și televiziune, care pot fi urmărite de oricare elev, deoarece, adesea, ele sunt interesante și eficiente, atât pentru activitatea didactică curentă, cât și pentru pregătirea unor examene sau concursuri de admitere.

11.5.7.4. Vizitele și excursiile de studiu

(lat. vizitare - a merge undeva cu un anumit scop și excursio-onis - călătorie, deplasare sau plimbare, de obicei în grup, cu un anumit scop).

1. Conceptele și semnificațiile cognitiv-formative ale vizitei și excursiei de studiu (didactice). Vizitele și excursiile sunt activități didactice, organizate și proiectate sub formă de călătorii (deplasări) de studiu, care au ca obiectiv instructiv principal lărgirea și aprofundarea cunoștințelor, legarea lor de viață, de practică, de realitatea social-profesională, ce pregătesc elementele integrării socio-profesionale.

Vizitele și excursiile pot avea un valoros rol formativ-educativ, contribuind la dinamizarea curiozității tehnico-științifice, a spiritului de investigație, a imaginației și a gândirii creative, precum și la dezvoltarea unor calități etico-cetățenești, ca dragostea față de profesie, față de realizările poporului, față de patrie etc.

Vizita este o călătorie (deplasare) de studiu cu o durată de cel mult o zi, la un obiectiv profesional sau de altă natură din aceeași localitate cu școala sau o localitate apropiată, care să ofere posibilitatea revenirii la școală sau acasă în aceeași zi. Vizita proiectează obiective instructiv-educative mai reduse ca număr și complexitate.

Excursia este o călătorie (deplasare) de studiu cu o durată de mai multe zile, de la 2 zile până la 2 săptămâni, la obiective profesionale sau de altă natură din altă localitate decât cea a școlii sau în străinătate. Excursia își proiectează obiective instructiv-educative mai numeroase și mai complexe.

Vizitele și excursiile pot fi organizate la obiective de genul: muzee, expoziții, întreprinderi (societăți comerciale) și șantiere de profil, ansambluri de construcții industriale, culturale etc. și în natură.

2. Tipuri de vizite și excursii

Vizitele și excursiile oferă posibilitatea ca datele informațional-aplicative obținute în cadrul obiectivelor în care s-au făcut călătoriile de studiu să aibă un rol instructiv, demonstrativ sau aplicativ, în funcție de etapa de pregătire a elevilor la o anumită disciplină de învățământ. În funcție de acest criteriu, vizitele și excursiile pot fi de următoarele tipuri:

a) **introdutive** (preliminare); ele se organizează înaintea predării unei discipline, având un rol ilustrativ, de inițiere a elevilor în specialitatea predată; desigur, ulterior pot fi folosite și cu rol demonstrativ;

b) **curente**; ele sunt organizate concomitent cu predarea disciplinei de specialitate, având un rol complex ilustrativ, demonstrativ și aplicativ;

c) **finale**; ele se organizează la sfârșitul predării unei discipline de învățământ, având roluri ilustrative și aplicative sintetice (de ansamblu) și

d) de documentare; ele se organizează înaintea studierii unor teme importante, pentru elaborarea unor referate, proiecte etc.

3. Etapele vizitelor și mai ales ale excursiilor

Fiind o activitate complexă, desfășurată în afara școlii și chiar a localității, care antrenează o serie de factori și mijloace, vizitele și excursiile necesită o organizare și proiectare coerentă, responsabilă și eficientă.

În acest context, vizitele și excursiile cunosc în structura lor **trei etape principale** și anume: a) pregătirea; b) desfășurarea și c) valorificarea rezultatelor.

a) Pregătirea vizitei sau excursiei. Aceasta necesită: stabilirea unităților economico-sociale și a localităților; stabilirea traseului de deplasare; stabilirea și organizarea mijloacelor de deplasare; asigurarea primirii în cadrul unităților economico-sociale a elevilor și a ghizilor de specialitate care să prezinte elevilor obiectivele vizitei; asigurarea spațiului de cazare și a mesei elevilor în cadrul localității în care se face excursia; organizarea elevilor pe timpul deplasării, a desfășurării vizitei și excursiei și în cadrul localității, dezvoltând spiritul de autoorganizare și autoconducere; documentarea și stabilirea obiectivelor instructiv-educative pe care să le îndeplinească elevii în timpul desfășurării vizitei sau excursiei; efectuarea, în prealabil, al unui instructaj general de protecția și tehnica securității muncii; asigurarea unui echipament corespunzător deplasării (haine, încălțăminte etc.), care să nu creeze probleme în timpul vizitei sau excursiei; asigurarea trusei sanitare și a altor elemente, care să prevină unele îmbolnăviri sau la nevoie să poată fi luate măsuri eficiente de tratament etc.

b) Desfășurarea vizitei sau excursiei: respectarea celor stabilite în cadrul etapei de pregătire; asigurarea disciplinei în timpul deplasării spre obiectivele programate, în cadrul vizitării acestora, ca și a unor obiective culturale, a unor locuri din natură etc., cu respectarea îndrumărilor oferite de ghizi; efectuarea unui instructaj de protecția și tehnica securității muncii (înainte de începerea vizitării obiectivului respectiv, cu respectarea îndrumărilor date); consemnarea de către elevi, după posibilități, în caiete, a datelor oferite de ghizi sau surprinse în mod independent în timpul vizitei.

c) Valorificarea rezultatelor obținute în timpul vizitei sau excursiei. Aceasta se poate face pe două subetape: **la terminarea vizitării obiectivului:** prin concluzii ale ghidului și, după caz, ale conducătorului vizitei sau excursiei, întrebări și lămuriri din partea ghidului de specialitate; **la școală,** în funcție de gradul de învățământ și profilul școlii, prin: efectuarea unor lucrări de laborator, prin dezvoltarea unor teme de proiecte, prin teme de cercetare în cercurile pe obiecte sau prin apeluri la cele constatate în timpul vizitei sau excursiei în cadrul procesului de învățământ etc.

d) Condiții necesare a fi respectate în organizarea și desfășurarea vizitelor și excursiilor: pregătirea ghizilor în concordanță cu nivelul și profilul pregătirii elevilor; îmbinarea utilului cu plăcutul, cu dezvoltarea multidimensională a elevilor, folosind timpul disponibil din cadrul vizitelor și excursiilor și pentru realizarea unor obiective de educație și cultură (de educație estetică, de cunoaștere și apreciere a frumuseților patriei) și recreative; o mențiune specială trebuie făcută privind o eventuală deplasare în munți, în cadrul căreia trebuie respectate cu strictețe îndrumările ghidului, pentru a înlătura orice accidente nedorite; este vorba de realizarea unei discipline înțelese (conștiente);

manifestarea respectului față de cei cu care elevii vin în contact în timpul vizitei sau excursiei, dovedind în orice ocazie o comportare demnă, civilizată: cunoașterea mai bună a elevilor și dezvoltarea unor relații democratice de cooperare, înțelegere, respect și ajutor reciproc.

11.5.7.5. Practica în producție (de specialitate)

a) Conceptul și obiectivele practicii în producție. Practica în producție reprezintă o formă de organizare didactică care realizează o gamă variată de obiective instructiv-educative importante ca: legarea studiului cu producția, cercetarea și proiectarea; îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor de specialitate; verificarea adevărurilor tehnico-științifice asimilate și transformarea lor în convingeri personale; aplicarea cunoștințelor și formarea priceperilor și deprinderilor de specialitate, conform cu obiectivele gradului de învățământ, a profilului și specializării - de execuție, de concepție, de proiectare etc.; contribuind la calificarea (pregătirea) profesională a tinerilor studioși; formarea unor calități moral-cetățenești, cum sunt disciplina în activitate, efectuarea activității în concordanță cu o anumită normare și productivitate a muncii, educarea dragostei față de profesie, față de bunurile produse, față de patrie etc.; dinamizarea spiritului critic constructiv și a spiritului de investigație, dezvoltarea imaginației și gândirii creatoare, de introducere și de creare a noilor de responsabilitate profesională, individuală și socială față de activitatea practică-productivă, de cercetare sau proiectare etc.

Practica în producție, împreună cu celelalte activități didactice, poate și trebuie să contribuie la îmbinarea pregătirii specializate, cu policalificarea și pregătirea profesională de profil larg, pregătire ce corespunde adaptării la necesitățile și cerințele progresului tehnico-științific, mutațiilor tehnico-științifice produse în știință, tehnică, producție, profesie etc.

b) Organizarea, rolul și dinamica practicii în producție (de specialitate)

Practica în producție (de specialitate) cu scop didactic se organizează în unități de profil corespunzătoare, printre care menționăm: în atelierele-școală și în unitățile (șantierele etc.) productive - pentru tinerii studioși din învățământul tehnico-profesional, elementar, mediu și superior; în unitățile de cercetare, proiectare etc. - pentru studenți; în unitățile de învățământ, culturale, sanitare (medicale), juridice, comerciale, financiare etc. - pentru elevii și studenții din unitățile de învățământ cu profil asemănător acestor unități; în unități (ferme etc.) agricole - pentru elevii și studenții din învățământul agricol etc.

Rolul didactic al practicii în producție se concepe și se realizează corespunzător gradului și profilelor învățământului (școlilor sau facultăților), astfel: în învățământul tehnico-profesional elementar și mediu - practica productivă didactică are un rol de pregătire tehnologică, corespunzător prevederilor planurilor de învățământ; în învățământul superior practica productivă didactică se organizează pe două etape, cu roluri didactice deosebite, astfel: un rol de pregătire tehnologică, specifică fiecărui profil, pentru anii mici de studii (I-III) și un rol de pregătire de concepție, cercetare, proiectare și managerial, specific fiecărui profil, pentru anii mari de studii (IV-VI). Dinamica pregătirii practice a elevilor și studenților în cadrul practicii productive poate parcurge anumite etape interdependente de calificare profesională, cu durate variabile, astfel: de inițiere (acomodare); operativă (de formare a priceperilor și deprinderilor aplicative); de specializare și de perfecționare.

c) **Condițiile practicii în producție (de specialitate):** elaborarea unei programe de practică al cărei conținut și strategie de realizare să fie corespunzătoare specialității elevilor și etapelor de efectuare a practicii; **organizarea și dotarea corespunzătoare a unităților de practică productivă**, astfel încât să asigure pregătirea de specialitate la nivelul cerințelor tehnico-științifice contemporane și viitoare; **încheierea din timp a unor contracte (convenții)**, care să asigure desfășurarea eficientă a practicii productive, la a căror acțiuni de organizare și îndrumare să participe cu ponderi egale unitățile de învățământ și cele productive; **aceste convenții (contracte) trebuie să asigure condițiile de cazare și masă ale elevilor și studenților, condițiile sanitare și, eventual, recompensarea lor**, dacă practica se finalizează cu produse sau servicii; **stabilirea celor mai buni specialiști din unitățile de învățământ și din cele productive**, care să asigure o îndrumare competentă a practicii; **înainte de începerea practicii, să se asigure organizarea elevilor și studenților pe echipe**, pe etape și locuri de practică, cu responsabilitățile manageriale din partea acestora; de asemenea, să se asigure un instructaj general de tehnica securității și protecția muncii, urmând ca cele specifice să se facă la fiecare loc de muncă; **efectuarea practicii trebuie să se bazeze pe cunoștințele de specialitate asimilate**, dinamizând totodată documentarea și investigațiile suplimentare ale elevilor și mai ales ale studenților, aportul lor creativ la rezolvarea problemelor practice din unitatea în care efectuează practica în producție; **să aibă și un caracter educativ, contribuind la desfășurarea unei activități disciplinate**, la integrarea în condițiile socio-profesionale ale profilului profesiei, la educația dragostei și atașamentului față de profesie, la dedicarea eforturilor și capacităților elevilor și studenților pentru realizarea unor produse și servicii care să aducă beneficii unității în care fac practica, dezvoltând totodată spiritul de cooperare, de responsabilitate profesională, de respect și ajutor reciproc; **rezultatele practicii să fie consemnate într-un caiet de practică**, care să fie valorificate în activitatea didactică și de cercetare din școală sau facultate; **să se acorde atenție și exigență deosebită examenului de practică**, luându-se în considerare eforturile și realizările din timpul practicii, ca și rezultatul final al pregătirii; **practica trebuie să contribuie la policalificare, la pregătirea de profil larg a viitorului profesionist**, pentru a-i crea disponibilități să se adapteze la nou, la schimbări tehnico-științifice, productive, profesionale; în același timp, ea trebuie să ofere condițiile pentru ca fiecare absolvent al unei școli sau facultăți să obțină **priceperile și deprinderile necesare de a desfășura cu randament o muncă social-utilă**, urmând ca în cadrul activității profesionale să se specializeze, în funcție de prioritățile tehnico-științifice, determinate de dezvoltarea economico-socială.

11.5.7.6. Practica pedagogică

11.5.7.6.1. Locul și rolul practicii pedagogice a studenților

În timp ce cursurile de pedagogie și metodică reprezintă forme de pregătire teoretică a viitorilor profesori, practica pedagogică reprezintă o formă de pregătire practică a viitorilor profesori.

Practica pedagogică se organizează pentru studenții din învățământul superior de stat și particular de diverse profile, în care se asigură, prin planurile de învățământ, pregătirea psihopedagogică și metodică a acelor studenți care inten-

ționează să presteze și munca de educator-profesor la disciplinele de învățământ ce-i definesc specializarea prin diploma obținută.

Practica pedagogică se desfășoară în anumite unități de învățământ-lice, școli postliceale, de maiștri, profesionale etc. denumite "școli de aplicație".

Practica pedagogică a studenților asigură realizarea următoarelor obiective importante: cunoașterea procesului de învățământ și a elevilor; aplicarea cunoștințelor psihopedagogice și metodice dobândite la cursuri și prin documentare personală; formarea capacităților de organizare și proiectare a activităților instructiv-educative; formarea priceperilor și deprinderilor de muncă didactică nemijlocită și eficientă cu elevii și dezvoltarea interesului, dragostei, inițiativei, creativității și responsabilității față de munca de educator-profesor.

11.5.7.6.2. Dinamica și conținutul practicii pedagogice a studenților

a) Obiectivele practicii pedagogice se realizează în cadrul a două etape de activitate independente: o etapă pregătitoare, cu caracter documentar și demonstrativ și o etapă cu caracter practic nemijlocit, de efectuare a unor activități didactice cu elevii.

b) Conținutul acestor etape cuprinde următoarele genuri de activități:

b₁) Cunoașterea școlii sub laturile sale de activitate: conducere, bază didactică și materială, raporturile cu familia și alți factori educativi, sponsorii școlii; activitatea unor comisii: metodică, a diriginților, de îndrumare a practicii în producție etc., a comitetului cetățenesc de părinți; activitatea administrativă de dotare, financiară; funcționarea bibliotecii, internatului, infirmeriei, bazei sportive etc.;

b₂) Cunoașterea de către studenți a procesului de învățământ și a elevilor. Aceasta se realizează prin: asistențe la anumite lecții ținute de profesorii metodicieni din școala de aplicație, denumite lecții demonstrative; asistențe la activitățile didactice din laboratorul sau atelierul-școală, după caz; asistențe la unele activități educative cu părinții, cu elevii (ore de dirigenție) etc. - după caz. Studenții efectuează 5-6 asistențe la lecții și activități demonstrative.

11.5.7.6.3. Activități didactice practice efectuate de studenți cu elevi

Pregătirea proiectelor și susținerea unui anumit număr de lecții practice cu elevii la disciplina de specialitate la care studenții sunt cel mai bine pregătiți; autoanaliza și analiza lecțiilor practice ținute de studenți sub îndrumarea profesorului de pedagogie-metodică și a profesorului specialist din școala de aplicație. Studenții pregătesc și susțin 3-5 lecții de predare.

11.5.7.6.4. Cunoașterea unui elev și întocmirea fișei de caracterizare psihopedagogică în timpul practicii pedagogice

Pentru îndeplinirea acestor obiective didactice, studenții folosesc datele prezentate în Capitolul 3, aliniatele 3.5 și 3.6.

11.5.7.6.5. Evaluarea rezultatelor practicii pedagogice a studenților

Evaluarea influențează și stabilirea duratei și a numărului activităților practicii pedagogice. Ele pot fi mărite sau reduse în funcție de calitatea, performanțele și eficiența rezultatelor obținute de student. Nota finală la practica pedagogică nu este o medie aritmetică a notelor acordate la diversele activități îndeplinite de student pe parcurs, ci ea este determinată în mare măsură de saltul calitativ, de performanța și eficiența activităților desfășurate de studenți. Aceasta face ca cei mai mulți studenți să fie interesați să nu-și prelungească practica pedagogică, fiind preocupați să obțină rezultate foarte bune de la primele activități, ceea ce-i poate determina pe profesorii îndrumători să le reducă în mod corespunzător numărul activităților, deci și durata practicii.

11.5.7.6.6. Îndrumarea practicii pedagogice a studenților

Ea se realizează de cadrele didactice de pedagogie, metodică și de profesorii de specialitate metodicieni din școli.

Îndrumarea privește pregătirea și susținerea, pe baze pedagogico-metodice, de către studenți a activităților practicii pedagogice, cu accent pe pregătirea și desfășurarea lecțiilor de predare, pe cunoașterea elevilor și pe întocmirea fișei de caracterizare psihopedagogică.

Absolvenții pregătirii psihopedagogice teoretice și practice primesc certificate corespunzătoare, în baza cărora, în conformitate cu prevederile Legii învățământului, sunt abilitați să profeseze în învățământ.

11.5.7.7. Studiul individual

11.5.7.7.1. Conceptul de studiu individual. Semnificațiile, locul și rolul său

Studiul individual reprezintă forma de activitate complexă și variată de învățare independentă, liberă, personală, atât pentru îndeplinirea obiectivelor activității didactice bilaterale, cât mai ales a activității extradidactice în cadrul timpului ce-l are la dispoziție fiecare dintre tinerii studioși.

Studiul individual, ca activitate independentă, liberă și personală de învățare, reprezintă forma fundamentală de perfecționare a personalității și profesionalității după absolvirea școlii sau facultății în cadrul educației permanente.

Este demonstrat faptul că marile personalități s-au format și perfecționat într-o măsură importantă ca urmare a studiului individual, a eforturilor independente personale, organizate și proiectate cu sistem, pasiune, perseverență și responsabilitate, în cadrul cărora și-au format, dezvoltat și perfecționat o tehnică a studiului independent personal cu cartea, a investigațiilor de laborator, de teren, șantier, producție etc., folosindu-se, după caz, și mijloace tehnice adecvate. Studiul individual este forma de bază a autoeducației (autoinstrucției, autodidacticismului). Nu întâmplător s-a apreciat că "autodidacticismul are o valoare și eficiență deosebite în învățământul contemporan (vezi: Edgar Faure, Raport UNESCO, 1972). De asemenea, este de luat în considerație și aprecierea că reușita pregătirii omului de mâine se va baza pe arta (tehnica) de a învăța singur (ars discendi).

Desigur, lumea s-a schimbat mult în privința mijloacelor de stocare, prelucrare și transmitere a informațiilor, încât și tehnica de studiu individual trebuie perfectată, în sensul de a se adapta la mijloacele noi ce completează cartea, cum sunt microfilmele, copiile electrografice, discotecile, băncile de date etc. asistate de calculator. Creșterea ponderii studiului individual este determinat, în mod obiectiv, de sporirea continuă a informațiilor ca urmare a progresului social în general, al progresului științifico-tehnic, în special. Astfel, activitatea didactică bilaterală în condițiile în care timpul de școlarizare rămâne același, cu unele tendințe de scădere, nu mai poate face față exploziei informaționale. Există aprecieri că informațiile sporesc cu $2 \cdot 10^6$ biți pe secundă, ceea ce duce la dublarea cunoștințelor în 10-15 ani. De aici necesitatea că, pe lângă o selecție corespunzătoare a informațiilor după cerința cunoscută: "non multa sed multum" (nu multe, ci mult), omul care se pregătește să-și însușească tehnica de a învăța (de a se perfecționa) în cât mai mare măsură, singur și eficient.

Însușirea tehnicii studiului individual are **influențe benefice asupra calității, performanțelor și eficienței învățării și perfecționării**, căci ceea ce-ți însușești singur, ceea ce descoperi singur, devine convingere personală, atât în plan teoretic cât și practic, asigurând o pregătire temeinică, valoroasă, competentă, fiabilă și creativă.

11.5.7.7.2. Obiectivele studiului individual

Studiul individual urmărește să contribuie la realizarea următoarelor obiective:

a) **îmbogățirea și aprofundarea continuă a cunoștințelor și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor intelectuale, profesionale etc.** în pas cu progresul social, în general, cu progresul științifico-tehnic, în special;

b) **dezvoltarea capacităților, aptitudinilor** intelectuale, profesionale, manageriale etc.;

c) **însușirea unei tehnici de formare și perfecționare intelectuală, profesională etc. liberă, independentă, personală**, în cadrul căreia să se manifeste pregnant capacitatea și abilitatea de a învăța și investiga singur, în mod independent, eficient și creativ.

Realizarea obiectivelor studiului individual are la bază eforturile de formare a capacității de a învăța cum să înveți și să cercetezi singur. Această capacitate de a învăța cum să înveți sau să investighezi singur este demarată de îndrumările competente, suplimentare și eficiente ale profesorului, oferite în timpul activității didactice bilaterale și cu prilejul dării unor teme, probleme etc. de rezolvat acasă, independent și personal de către tinerii studioși. Capacitatea de a învăța cum să înveți și cum să cercetezi singur în laborator, șantier, teren etc. se dezvoltă și devine, însă, operativă, eficientă și creativă prin eforturile independente, personale, sistematice și perseverente ale tinerilor studioși.

11.5.7.7.3. Componentele studiului individual

Ele privesc într-o măsură mai mare sau mai mică atât activitățile didactice bilaterale, cât mai ales cele independente personale, desigur în interacțiunea lor. Cele mai importante se referă la: a) studiul cu cartea; b) pregătirea lecțiilor (seminariilor, lucrărilor de laborator și examenelor); c) îndeplinirea temelor pentru acasă; d) folosirea informațiilor oferite de mass media etc.

a) **Studiul cu cartea.** Această componentă este abordată pe larg în cadrul capitolului "Metodele de învățământ". Aici vom enumera numai tehnicile ce trebuie însușite pentru a forma arta de studiu independent, personal, definită, în principal, de formarea capacității de a învăța cum să înveți și cum să investighezi singur. **Printre aceste tehnici menționăm:** de căutare în cataloage tematice, fișe bibliografice etc.; de citire a cărții, inclusiv prin citirea rapidă; de selectare, clasificare, sistematizare și sintetizare a informațiilor; de consemnare, păstrare și vehiculare a informațiilor (fișe, tabele, planuri de idei, rezumate, conspecte etc.); de renunțare la ceea ce ai învățat și a devenit nefolositor, ce are uzură morală (fizică) etc.; de a învăța cum să înveți, cum să integrezi o informație nouă; de a învăța cum să înveți în condițiile "învățării asistate de calculator", al proiectării asistate de calculator etc.

Studiul individual poate fi perfecționat și de folosirea altor metode de învățământ ca: demonstrarea, modelarea, simularea, descoperirea, studiul de caz, brainstorming-ul etc.

b) **Pregătirea pentru lecții și pentru evaluare (examinare).** În învățământul preuniversitar pregătirea temei predate în lecția anterioară este o obligație curentă a elevilor, aceasta atât pentru ca tema nouă ce se va preda să se bazeze pe cunoștințele asimilate, cât și pentru evaluarea curentă a elevilor.

În învățământul superior, pregătirea studenților asupra temelor predate este necesară pentru ca la seminarii, lucrările de laborator, proiecte etc. studenții să participe activ, activitățile didactice dovedind un caracter bilateral, interactiv.

Pregătirea elevilor și studenților asupra materiei predate este necesară pentru a face față unor probe de control (teze) trimestriale (semestriale) - după caz, precum și susținerii examenelor la diferitele discipline - cum este cazul în învățământul superior sau a examenelor finale (de diplomă) - în cazul absolvirii unui grad de învățământ. Pregătirea lecțiilor, probelor de control (tezelor) sau examenelor parțiale și finale se face studiind sursele de informații cum sunt: notele de curs, manualul și lucrările bibliografice suplimentare.

Este bine ca pregătirea elevilor (studenților) să înceapă cu studiul notelor de curs, care pregătesc elevii (studenții) pentru studiul cărții (manual și alte lucrări bibliografice), în ele fiind un model de studiu, care încorporează eforturile și capacitățile profesorului de selectare și acumulare de informații, explicitare, de sistematizare etc. Studiul notelor de curs înseamnă și economisire de timp pentru elev (student). Desigur, cu toată valoarea și eficiența lor, notele de curs nu sunt suficiente pentru pregătirea elevilor și mai ales a studenților. Pregătirea elevilor (studenților) trebuie să fie rezultatul unor eforturi independente, personale de studiu cu cartea, cu manualul și alte surse bibliografice recomandate de profesor sau selectate de către tinerii studioși. Această pregătire cu cartea, pentru a fi eficientă, trebuie să respecte cerințele menționate la "Studiul cu cartea" - ca metodă de învățământ.

c) **Îndeplinirea temelor pentru acasă.** Ca teme pentru acasă se dau, îndeosebi, exerciții și probleme; proiectele, unele referate etc. pot fi considerate teme pentru acasă, acestea, însă, fiind mai complexe și de mai lungă durată, ele necesitând și cerințe specifice. Temele date a fi efectuate acasă contribuie la aprofundarea, îmbogățirea și fixarea cunoștințelor, precum și la formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor, ele constituind o componentă activă a studiului individual.

Pentru a-și îndeplini obiectivele, temele pentru acasă trebuie să îndeplinească unele condiții, printre care se pot menționa: să fie strâns legate de materia predată și recomandată în bibliografie, determinând elevii să apeleze la ele pentru efectuarea de acte didactice eficiente: calcule, rezolvări de probleme, efectuarea de exerciții etc.; să asigure gradarea treptată a complexității și dificultăților de rezolvare, până la cele mai complexe

și mai dificile teme prevăzute de programa analitică; să asigure formarea de priceperi și deprinderi de aplicare, fără să supraîncerce activitatea elevului (studentului) în timpul său liber; să stimuleze rezolvarea independentă, personală și creativă a problemelor de către elevi (studenți); în cazul unor dificultăți mari de rezolvare, sunt necesare îndrumări prealabile din partea profesorului; pentru ca temele pentru acasă să fie efectuate de elevi (studenți) ele trebuie controlate și apreciate; pentru stimularea elevilor (studenților) foarte buni se pot da, în limita prevederilor programei analitice, teme pentru acasă cu caracter facultativ, într-un număr mai redus, dar de o complexitate și dificultate de rezolvare mari, precum și teme cu caracter obligatoriu, într-un număr mai mare, dar cu complexitate și dificultate reduse, precizându-se că cei care le rezolvă pe cele facultative nu mai au obligativitatea să le rezolve pe cele obligatorii. O astfel de abordare, așa cum s-a mai arătat, poate duce la o emulație în rândul elevilor (studenților), căci mulți vor încerca să rezolve temele facultative, iar, dacă vor reuși, vor dovedi o pregătire superioară, vor obține satisfacție pentru eforturile depuse.

d) Folosirea informațiilor oferite de mass media. Conținuturile informaționale sunt vehiculate în proporții anumite și prin mijloacele de comunicare în masă - mass media (radioul și televiziunea în primul rând), dar și prin simpozioanele, mesele rotunde, expozițiile de profil etc. Aceste conținuturi au calitatea deosebită de a aduce la zi, într-o formă relativ sintetică, cele mai noi informații, tehnologii, sisteme tehnice etc. Desigur, mass media (radioul, televiziunea, sateliții didactici) oferă și conținuturi informaționale specifice, relativ complete, pentru anumite teme din cadrul unor discipline de învățământ, prin emisiuni didactice speciale. Tineretul studios trebuie să fie receptiv și să beneficieze de aportul didactic al mass media, ca o acțiune suplimentară de pregătire generală, profesională, moral-civică etc. Dar tineretul studios trebuie să fie conștient și responsabil că pregătirea lui temeinică, de înaltă performanță și eficiență, este dată, în primul rând, de o activitate susținută în învățământ, bazată pe studiul individual.

Pentru alte considerații privind contribuția didactică a mass media se recomandă a se studia și capitolul "Mass media - ca factor educativ".

11.5.7.7.4. Studiul individual și timpul liber

Timpul liber (loisir-ul) poate fi delimitat (definit) ca fiind "timp la dispoziție".

În condițiile contemporane în care progresul tehnico-științific ia amploare, în care informatizarea, computerizarea și automatizarea se dezvoltă și se aplică tot mai mult, timpul liber este (ar trebui să fie) în creștere continuă. Timpul liber în creștere n-ar trebui să ducă individul la înstrăinare, n-ar trebui să vină în contradicție cu munca productivă, n-ar trebui, în ultimă instanță să-l ducă la șomaj. Perfecționările au fost făcute de om și ar trebui să-i vină în sprijinul său și aceasta mai ales în societatea liberă și democratică. Timpul liber ar trebui să devină dimensiune reală, valoroasă și eficientă a împlinirii elevate a vieții omului și nu în sensul de a fi irosit, de a fi folosit la întâmplare, fără nici un țel și nici în sensul de a fi folosit numai pentru destindere, distracții și divertisment etc.

Timpul liber ar trebui să devină acea dimensiune (factor) care să fie folosit rațional, în scopuri constructive multiple, atât pentru dezvoltarea integrală și multidimensională a personalității și pentru refacerea forțelor și capacităților individuale de muncă și creație,

cât și pentru rezolvarea unor probleme de interes general, pentru creație, care să dinamizeze progresul social.

11.5.7.7.5. Bugetul general de timp și timpul liber

Bugetul de timp general este cunoscut în planul vieții sociale sub forma celor trei 8 (opt): opt ore de muncă profesională; opt ore de activități extraprofesionale și opt ore pentru odihnă și refacere a forțelor umane. Această împărțire are un caracter orientativ, ea putând avea modificări în funcție de profilul activității umane, de vârstă etc.

Folosind experiența și unele investigații efectuate în învățământul superior, se prezintă un model orientativ al structurii bugetului de timp pentru durata de 24 de ore, ca medie statistică săptămânală, astfel: 6 ore activități didactice obligatorii, conform orarului; 4 - 5 ore studiu individual (cu cartea, pregătirea activităților didactice, efectuarea temelor pentru acasă etc.); 3 - 4 ore odihnă activă (scurte plimbări, activități cultural-artistice, sportive, de divertisment etc.); 2 - 3 ore (circa) pentru rezolvarea problemelor gospodărești (masa, deplasarea etc.) și 7 - 8 ore de somn.

Desigur, acest model orientativ este conceput pentru perioadele de activitate universitară. El suferă modificări (se adaptează) învățământului preuniversitar și vacanțelor școlare. Modelul bugetului de timp este necesar pentru buna organizare și proiectare a activității și vieții tineretului studios. Fără o programare în timp a activităților și vieții tânărului studios nu poate fi vorba de asigurarea unei pregătiri temeinice. Desigur, această programare trebuie să aibă un caracter dinamic, flexibil și creativ, care să ofere posibilitatea remodelării ei în funcție de condițiile concrete ale etapelor de activitate didactică și extradidactică ale tineretului studios, ca și a numărului zilelor săptămânii școlare.

11.5.7.7.6. Cunoașterea și aplicarea creatoare și adecvată a metodelor de învățământ

Cunoașterea și aplicarea creatoare și adecvată a metodelor de învățământ reprezintă o necesitate a proiectării și realizării cu eficiență sporită a studiului individual, ca formă de activitate didactică independentă, liberă, personală și eficientă, ca formă de activitate didactică fundamentală a învățământului și vieții contemporane.

11.5.7.8. Seminarile

11.5.7.8.1. Conceptul de seminar și semnificațiile sale.

Latinescul **seminarium** - pepinieră, loc și activitate de instruire, de dezvoltare și consolidare a cunoștințelor teoretico-aplicative.

Seminarul este o formă de activitate didactică cu caracter teoretico-aplicativ, prin care studenții, sub îndrumarea profesorului, își clarifică, dezvoltă și consolidează cu-

noștințele dobândite la curs și prin studiul individual și își formează și dezvoltă priceperile și deprinderile aplicative specifice unei anumite discipline de învățământ.

Orele de seminar sunt prevăzute în planurile de învățământ ale facultăților. În licee, în loc de seminarii se folosesc lecții de fixare, consolidare, recapitulare etc. a cunoștințelor. Pentru a realiza interacțiunea dintre învățământul preuniversitar și cel universitar, care să ușureze adaptarea viitorilor studenți la specificul activității didactice universitare, ar fi bine ca în ultimele clase de liceu să se folosească seminariile.

Orele de seminar se desfășoară sub forma **ședințelor - ședințe de seminar**. Această formă de desfășurare dă activității studenților un caracter activ-participativ, sporindu-i eficiența. În acest cadru, studenții, pe baza unei pregătiri prealabile, își pot exprima opiniile științifice (teoretice) și aplicative, pot participa la discuții (dezbateri), clarificându-și, cu ajutorul colegilor și profesorului, unele neînțelegeri, pot să-și înlăture unele greșeli de însușire a cunoștințelor, pot să se autoevalueze. Seminariile sunt un cadru didactic propice pentru stimularea muncii independente - didactice și științifice, a studiului sistematic și ritmic, condiție a eficienței și temeiniciei pregătirii.

11.5.7.8.2. Tipurile de seminar

Seminariile pot fi clasificate în funcție de două criterii:

- 1) în funcție de dinamica în timp a procesului de învățământ și
- 2) în funcție de modalitățile de concepere și desfășurare a lor.

11.5.7.8.2.1. Tipuri de seminarii în funcție de dinamica în timp a procesului de învățământ.

Se cunosc următoarele tipuri de seminarii:

- a) introductive (inițiere);
- b) curente (de bază) și
- c) finale (recapitulative, de sinteză sau de încheiere).

a) **Seminariile introductive (de inițiere)**. Sunt tipurile de seminar model, care se organizează la începutul predării unei discipline de învățământ și au următoarele obiective: cunoașterea problematicei seminariilor la disciplina de învățământ respectivă; cunoașterea sarcinilor didactice ale studenților; cunoașterea modalităților de desfășurare a seminariilor; cunoașterea relațiilor seminariilor cu celelalte activități didactice - lucrări de laborator (atelier), proiecte, practică de specialitate, examene etc. și cu activitatea de cercetare studentescă; la acest tip de seminarii se pot da studenților îndrumări privind luarea notițelor la curs și pentru studierea bibliografiei, privind întocmirea unor materiale scrise ce se vor prezenta la seminarii, efectuarea unor calcule, aplicații etc.

b) **Seminarii curente (de bază)**. Ele au ponderea cea mai mare în activitatea seminarială, urmărind realizarea următoarelor obiective: cunoașterea progresivă și sistematică a temelor predate la curs și cerute a fi studiate independent pe baza bibliografiei recomandate; clarificarea și înlăturarea unor neînțelegeri sau greșeli de asimilare, aprofundarea, consolidarea și restructurarea continuă a materiei studiate, aplicarea cunoștințelor pentru formarea priceperilor și deprinderilor practice de specialitate (rezolvarea de probleme, efectuarea de calcule și aplicații etc.)

c) **Seminarii finale (de recapitulare, de sinteză sau de încheiere).** Ele se realizează după predarea unei părți din curs sau la terminarea predării cursului. Ele urmăresc îndeplinirea următoarelor obiective: să dezvolte capacitatea de selectare a datelor esențiale, generale și capacitatea de sinteză necesară restructurării materiei de studiu în sisteme ideatice coerente, fie cu caracter parțial (părți din curs), fie cu caracter final (pe ansamblul cursului). Seminariile finale pot ajuta studenții la pregătirea examenelor - parțiale și finale.

11.5.7.8.2.2. Tipuri de seminarii în funcție de modalitățile de concepere și desfășurare a lor.

Se întâlnesc următoarele tipuri:

- a) seminar repetitiv;
- b) seminar dezbateri;
- c) seminar-referat;
- d) seminar problematizat și
- e) seminar-aplicații.

a) **Seminar repetitiv.** Este tipul de seminar cu o pondere relativ mică, care urmărește realizarea următoarelor obiective: repetarea cunoștințelor, în principal prin intermediul dialogului (întrebări și răspunsuri), după modelul cursului, în scopul constatării volumului de cunoștințe asimilate; înlăturarea unor neînțelegeri și greșeli de studiu; completarea, consolidarea, structurarea în sisteme de aplicare a cunoștințelor, după modelele acționale prezentate la curs. Pentru a dezvolta caracterul participativ al seminariilor, ca atare și eficiența lor, este bine dacă se stimulează discuțiile și opiniile studenților, dacă li se cer acestora explicații, argumentări, exemple teoretico-aplicative, pe cât posibil altele, decât cele prezentate la curs.

b) **Seminar-dezbateri (discuție).** Este tipul de seminar care dă activității didactice un caracter activ-participativ și euristic. El oferă studenților posibilitățile de a-și manifesta capacitățile intelectuale, îndeosebi gândirea și imaginația creativă, de a-și expune opiniile în cadrul unor dezbateri (discuții) în legătură cu o anumită temă de specialitate. Participarea studenților la dezbateri este valoroasă numai în situația în care ea se bazează pe o pregătire prealabilă, pe cunoașterea conținutului ideatic și acțional prezentat de curs, din manualul și bibliografia recomandate. Seminarul-dezbateri stimulează spiritul critic științific, capacitățile de analiză și sinteză, inițiativa și gândirea creativă, inclusiv responsabilitatea personală. Seminariile-dezbateri formează la studenți capacitatea de a-și exprima oral, în mod liber, cunoștințele, pregătindu-i astfel pentru viață.

c) **Seminarul-referat.** Desfășurarea acestui tip de seminar se bazează pe referate și coreferate pregătite și prezentate de studenți. Referatele sunt întocmite folosind informațiile de la curs, din manuale, bibliografia studiată și uneori, și ca urmare a datelor obținute în cercetarea studentescă, purtând, într-o măsură mai mică sau mai mare, o notă personală a studenților. După prezentarea referatului și coreferatelor se pot pune întrebări la care să răspundă referenții și se poartă discuții de către studenți. După ce referenții își spun cuvântul, profesorul omologhează ceea ce este valoros, lămurește neînțelegerile, înlătură unele eventuale greșeli și completează cunoștințele, dacă este cazul. Asemănător seminarului-dezbateri, seminarul referat stimulează spiritul critic, de

analiză și sinteză, inițiativa și gândirea creatoare și responsabilitatea personală. Unele referate sau coreferate valoroase pot fi propuse spre publicare, eventual cu unele îmbunătățiri științifice sau de redactare. Seminarul-referat dezvoltă la studenți capacitatea de a-și exprima cunoștințele în scris, capacitate cerută oricărui specialist.

d) **Seminarul problematizat.** El are la bază procesul de creare a unor "conflicte" teoretico-acționale pozitive care se cer a fi rezolvate de studenți. "Conflictele" sunt determinate de insuficiențele (limitele) cunoștințelor asimilate până la acea dată de studenți (de fondul lor perceptiv) și cunoștințele care le lipsesc și se cer a fi aflate (cunoscute) pentru a se rezolva problemele. **Conținutul seminarului problematizat este constituit, în principal, din întrebări-problemă, probleme teoretico-aplicative și situații-probleme teoretico-aplicative.** Pe baza tematicii seminariilor, cunoscută din timp de către studenți, aceștia se documentează și fac, după caz, investigații experimental-aplicative suplimentare, reușind astfel să găsească cunoștințele teoretico-acționale, care, după combinarea cu cunoștințele însușite anterior, stabilesc soluțiile teoretico-aplicative de rezolvare a "conflictelor" de studiu. Rezolvarea tematicii seminarului problematizat consumă multă energie nervoasă și psihică, dar atunci când s-a reușit să se găsească soluțiile de rezolvare a ei, apare, în mod firesc, și satisfacția cognitiv-afectivă a reușitei de studiu, care reprezintă o compensare a eforturilor și o forță mobilizatoare pentru un studiu susținut și eficient, în viitor. Și în cadrul seminarului problematizat este binevenită intervenția de îndrumare a procesului, care constă în omologarea rezultatelor (soluțiilor) valoroase ale studenților, înlăturarea unor neînțelegeri sau greșeli, completarea sau corectarea unor puncte de vedere sau soluții de rezolvare. În acest context, însă, profesorul trebuie să stimuleze spiritul critic-științific, inițiativa, spiritul de independență și creativitate ale studenților, apreciindu-le pozitiv orice soluție personală de rezolvare a problemelor. Seminarul problematizat este o activitate didactică cu un pronunțat caracter activ-participativ și euristic.

e) **Seminarul - aplicații (exerciții).** El are ca obiective didactice: îmbogățirea și adâncirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor aplicative, și după caz, de investigație: conținutul seminarului - aplicații include: rezolvarea de probleme, efectuarea de aplicații, efectuarea de calcule (determinări etc.), rezolvarea de cazuri specifice etc., folosindu-se mijloace logico-matematice, toate genurile de algoritmi, mijloace acționale (experimental-aplicative), simulatoare și mijloace cibernetice etc. Modalitatea de desfășurare a seminarului-aplicații poate implica trei momente didactice, în interacțiune: dezbateră elementelor ideatice ce stau la baza efectuării aplicațiilor (exercițiilor), rezolvarea exercițiului (aplicației etc) și analiza (evaluarea) rezultatelor obținute. În desfășurarea acestui tip de seminar se îmbină, în mod dinamic, cerințele metodei exercițiului, cu cerințele altor metode de învățământ, cum ar fi: demonstrația intuitivă, demonstrația logico-matematică, modelarea, simularea, problematizarea, studiul de caz, asaltul de idei, lucrul în echipă (cooperarea) și altele; și în desfășurarea acestui seminar este binevenită intervenția (îndrumarea) profesorului pentru a omologa și aprecia rezultatele pozitive obținute de studenți, pentru a înlătura unele neînțelegeri sau greșeli de rezolvare, lămurind, completând și corectând soluțiile, dacă este cazul. Datorită faptului că acest tip de seminar finalizează eforturile studenților în studiul unei anumite discipline, profesorul trebuie să stimuleze, într-o măsură importantă, munca independentă, inițiativa, spiritul critic și creativitatea studenților,

precum și capacitatea de autoevaluare a acestora și responsabilitatea față de învățatură. Ori de câte ori este posibil și există condițiile materiale și didactice, seminariile-aplicații trebuie să stimuleze caracterul util și compensatoriu pentru studenți, astfel ca ei să poată valorifica rezultatele la acest tip de seminar, în toate celelalte activități didactice, inclusiv a celor de evaluare a cunoștințelor.

11.5.7.8.3. Cerințe ale seminarilor didactice

Deși unele cerințe au fost prezentate în conținutul tipurilor de seminarii, remarcăm totuși pe cele mai importante și anume:

- conceperea dinainte a tipului și tematicii seminarilor, care să fie cunoscute din timp de către studenți;
- pregătirea seminarilor sub aspectul conținutului și metodologiei de desfășurare, pentru ca abordarea tematicii să se facă pe baze științifice; desigur, în seminarii se vor rezolva și aspectele tematice apărute aleatoriu;
- abordarea concomitentă a aspectelor teoretice și cele fenomenologice, experimental - aplicative; rezolvarea problemelor în mod conștient, în sensul fundamentării pe teoria de specialitate;
- legarea tematicii de realitatea domeniului de specialitate și de cerințele celorlalte activități didactice (prelegeri, lucrări practice, examene etc.), pentru a prezenta interes și importanță pentru studenți;
- să nu fie supraîncărcate tematic și cu detalii; tematica să includă un număr rezonabil de teme (probleme) și acestea să fie dintre cele esențiale și importante din punct de vedere teoretico-aplicativ; ca "pepinieră" a studenților, seminariile trebuie să stimuleze participarea activă a acestora la rezolvarea tematicii lor, dându-i acesteia un caracter euristic;
- rolul profesorului în seminar trebuie să aibă mai mult un caracter de moderator și de consilier, intervenind numai atunci când este de clarificat o soluție, de corectat o greșală, de completat sau omologat soluțiile corecte ale studenților etc;
- să stimuleze la studenți spiritul critic științific, inițiativa, spiritul creativ, autoinstrucția și autoevaluarea pregătirii;
- să se cunoască fiecare student, posibilitățile lui și să se adapteze predarea și comportamentul profesorului și la individualitatea lui;
- să dezvolte competiția loială între studenți, și în același timp și spiritul de cooperare și întrajutorare în rezolvarea problemelor complexe, dificile și care cer inteligență și eforturi în echipă;
- să se folosească în fiecare tip de seminar elemente ale celorlalte tipuri de seminar, asigurând interacțiunea între ele;
- să se folosească elemente ale mai multor metode de învățământ, pentru a spori caracterul lor activ-participativ și euristic și eficiența tuturor tipurilor de seminar;
- îmbinând cele două cerințe anterioare se pot concepe și desfășura seminarii de tip mixt.

11.5.7.9. Cursul

Cursul este tipul fundamental de activitate didactică de predare în învățământul superior, care se realizează, în principal, sub formă de prelegere. Datele prezentate la

Metoda expunerii (paragraful 9.4.1.), cu forma ei de bază - prelegerea (Capitolul 9 - Metodele de învățământ), aplicate adecvat, satisfac cerințele conceperii, organizării și desfășurării cursului.

Formele de organizare (și proiectare) a procesului de învățământ reprezintă un sistem didactic ideatic și practic coerent, însă cu multiple posibilități de remodelare. Astfel, profesorii, luând în considerare informațiile pedagogico-metodice din lucrare, au posibilitatea de a manifesta inițiativă creatoare în organizarea și proiectarea formelor de activitate didactică, în funcție de cazul concret al procesului de instruire.

Pentru asigurarea unei interacțiuni didactice eficiente între gradele de învățământ, care să evite, fie dopajul instructiv, înainte de concursurile de admitere, care, adesea costisitor, duce la succes școlar de scurtă durată, fie dificultățile (șocul) de adaptare în noul grad de învățământ, care, uneori, sunt urmate de rezultate slabe la învățătură, descurajări și chiar eșec școlar, sunt necesare soluții de adaptare creativă a unor activități didactice din gradul anterior de învățământ la specificul gradului ulterior de învățământ. Astfel, pentru exemplificare, în ultimele clase de liceu, unde predarea-învățarea se realizează după sistemul de învățământ pe clase și lecții, unele activități didactice liceale pot fi adaptate la specificul activităților didactice universitare, sub forma unor prelegeri, seminarii, lucrări independente complexe etc, care pot contribui la pregătirea elevilor pentru concursul de admitere și, în caz de reușită, pentru adaptarea cu ușurință la specificul activităților învățământului superior, bazate în mare măsură pe munca independentă, studiul individual, autoinstrucție și autoevaluare.

12. Evaluarea cunoștințelor. Docimologia

12.1. Conceptul de evaluare și de docimologie

a) Se folosesc și alți termeni similari celui de evaluare, ca: **examinare, estimare, verificare (control) - apreciere - notare etc.**

Etimologic: lat. **examen** - cântărire, probă, control, verificare și apreciere, examen, examinare; fr. **evaluation** - control, verificare, apreciere, estimare și evaluare; engl. **examination, -estimation, verification, control, appreciation și valuation (assessment)** - examinare, estimare, apreciere, evaluare; lat. **concursus** - confruntare, competiție și apreciere pe bază de competență.

Evaluarea (examinarea) este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea, (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat - în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare.

Evaluarea este actul didactic care determină promovarea sau nepromovarea tineretului studios dintr-o etapă (an sau ciclu) de învățământ în altele, iar în cazul când ea se realizează sub formă de concurs - asigură ocuparea unui loc într-un grad (profil sau formă) de învățământ sau într-un loc de muncă al domeniului de activitate social-utilă, în conformitate cu competența profesională. Calitatea, valoarea și eficiența ridicate ale evaluării implică pricepere, corectitudine, obiectivitate și responsabilitate din partea profesorilor examinatori; de asemenea, necesită eliminarea subiectivității în aprecierea celor examinați, deoarece pot exista situații de subiectivitate în plus sau minus în notare de 1 - 3 puncte.

b) Docimologia - știința examinării (evaluării).

Pentru fundamentarea științifică, ridicarea calității și eficienței evaluării, pentru asigurarea corectitudinii și obiectivității acesteia, începând cu deceniul al 3-lea al secolului al XX-lea (din 1922) s-a declanșat o acțiune de orientare și cercetare a actului de evaluare, fapt ce a dus la apariția și dezvoltarea unei științe a evaluării (examinării), care a fost denumită docimologie. Termenul a fost luat din limba greacă: **dokime** - probă, cântărire, examen; **dokimazo** - examinez, mod de examinare; **logos** - știință; s-au folosit și alți termeni din limba greacă: **dokimastes** - examinator; **dokimastikos** - apt de a examina; **dokimastika** - ramură a docimologiei, care se ocupă cu pregătirea examinatorilor. Inițiatorul docimologiei a fost savantul francez **Henri Piéron**. În țara noastră au fost mai mulți specialiști care s-au ocupat de docimologie, printre care prof. I. Nestor și Acad. prof. Vasile Pavelcu - discipol (student) al lui Henri Piéron.

Docimologia - după Vasile Pavelcu - este știința examinării sau știința care se ocupă cu studiul examenelor, concursurilor și notării, a formelor, procedeele și mijloacelor

care asigură aprecierea justă și obiectivă a cunoștințelor celor examinați (V. Pavelcu, Principii de docimologie - Introducere în știința examinării, E. D. P., 1968, p. 9 - 17).

Evaluarea a fost mult timp considerată ca o metodă de învățământ de control și apreciere a cunoștințelor la anumite intervale de timp - trimestriale sau semestriale, anuale sau finale (bilanț) - la terminarea unui ciclu de studii. Astăzi, ea este considerată ca un act didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, în cadrul căruia acționează principiul feedback-ului.

12.2. Componentele evaluării

Evaluarea implică trei componente interdependente (în interacțiune): a) controlul (verificarea); b) aprecierea și c) notarea.

a) **Controlul (verificarea)** este componenta evaluării de constatare de către profesor sau de calculator a volumului și calității cunoștințelor teoretice și practice dobândite de elev (student).

b) **Aprecierea** este componenta evaluării care asigură estimarea (evidențierea) valorii, nivelului și performanțelor cunoștințelor (dobândite) de elev (student).

c) **Notarea** este componenta evaluării care realizează măsurarea și validarea rezultatelor pregătirii elevului (studentului), în urma controlului și aprecierii, care se obiectivează prin anumite semne (coduri sau simboluri) convenționale, denumite note. Nota reprezintă un indicator sintetic, cantitativ și calitativ al performanțelor obținute de elevi ca urmare a pregătirii lor.

12.3. Funcțiile evaluării

Funcțiile se referă la sarcinile, obiectivele, rolul și destinațiile evaluării. Evaluarea realizează următoarele funcții: a) educativă; b) selectivă și competițională; c) diagnostică și prognostică; d) cibernetică; e) social-economică.

a) **Funcția educativă.** Este funcția cea mai specifică și mai importantă a evaluării, care urmărește stimularea (dynamizarea) obținerii de performanțe superioare în pregătirea elevilor (studenților), ca urmare a influențelor psihomotivaționale și sociale ale rezultatelor ce le obțin prin evaluare. Îndeplinirea funcției educative necesită conștientizarea rezultatelor evaluării în situațiile succesului, insuccesului și mediocrității școlare; este cunoscut că succesul școlar bucură, oferă satisfacție, dinamizând sporirea rezultatelor la învățatură; de asemenea, insuccesul școlar supără, determină insatisfacție, dar dacă este conștientizat, ca fiind corect și obiectiv, și acesta poate dinamiza înlăturarea nereușitei la învățatură.

b) **Funcția selectivă.** Aceasta este funcția de competiție care asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor (studenților) sub raport valoric și al performanțelor în cadrul grupului studios. Funcția selectivă asigură satisfacția și recompensarea elevilor (studenților) prin obținerea de burse, prin obținerea prin concurs a unui loc într-un nou

profil sau grad superior de învățământ, prin câștigarea prin concurs a unui loc de muncă, pe bază de competiție profesională.

c) **Funcțiile diagnostică și prognostică.** Funcția diagnostică pe bază de testare, evidențiază valoarea, nivelul și performanțele pregătirii elevului (studentului) la un moment dat - trimestru (semestru), an școlar, terminarea unui ciclu de studii etc.

Funcția prognostică - pe baza analizei datelor oferite de diagnoză, în comparație cu obiectivele și cerințele documentelor școlare (plan de învățământ, programă analitică, manual, predarea profesorului etc.), prevede, probabilistic, valoarea, nivelul și performanțele ce ar putea să le obțină elevul (studentul) în etapa următoare de pregătire.

d) **Funcția cibernetică sau de feedback** (de reglaj și autoreglaj). Analizând finalitățile învățământului - rezultatele pregătirii elevului (studentului), evidențiate de apreciere și notare, deci a ieșirilor, din care se stabilește mărimea de corectare a intrărilor, se stipulează optimizarea procesului de predare-învățare, aplicându-se principiul feedback-ului.

e) **Funcția social-economică.** Această funcție se referă și evidențiază eficiența învățământului în planul macro-socio-economic, care influențează hotărârile factorilor de decizie privind dezvoltarea și perfecționarea învățământului, în funcție de valoarea și calitatea "produsului" școlii - "omul pregătit prin studii", care asigură așezarea "omului pregătit la locul potrivit", desigur, pe bază de concurs.

12.4. Forme de evaluare

12.4.1. Formele de evaluare determinate de perioada de studiu

Formele de evaluare determinate de perioada de studiu sunt: a) **Evaluarea inițială**, care are ca obiectiv: diagnosticarea nivelului de pregătire la începutul anului, la începutul predării unei discipline, pentru a cunoaște de unde se pornește, ce mai trebuie perfecționat; se folosesc baremuri minimale de obicei; sunt și baremuri medii sau de performanță; b) **Evaluarea curentă (continuă, de progres)**, care are ca obiectiv: asigurarea pregătirii sistematice și continue, pentru realizarea feedback-ului pas cu pas; nu se programează, nu se anunță dinainte; învățarea zilnică este o îndatorire a elevilor; c) **Evaluarea periodică (intermediară)**, care are ca obiectiv: verificarea gradului de restructurare a materiei în modele informaționale mai mari și realizarea feedback-ului corespunzător; d) **Evaluarea finală** (de încheiere, de bilanț ori cumulativă sau sumativă), care are ca obiectiv: verificarea structurării în sisteme informaționale a capacității de sinteză privind cunoașterea întregii materii de studiu. **Reușita școlară anuală se materializează prin promovări.** În situația insuccesului școlar anual apar fenomene de: **corigențe** (la una sau mai multe discipline); **reexaminări** - până la începerea noului an școlar sau cu prelungiri până la anumite date; **repetențe** - în caz de nereușită.

12.4.2. *Forme de evaluare determinate de procedeele de efectuare*

a) **Evaluare (ascultare) orală:** evaluarea curentă, examene, concursuri; **dezavantaje** - nu există baremuri controlabile, putându-se strecura subiectivitate, pot apărea inhibiția, intimidarea; nu se pot recorecta răspunsurile etc.; **avantaje - pentru profesor:** poate pune întrebări suplimentare; - **pentru elev:** i se pot pune întrebări ajutătoare etc.

b) **Evaluare scrisă (teze, probe de control, alte lucrări scrise) - avantaje și dezavantaje:** elevul (studentul) nu este tracasat, tensionat și poate lucra independent; existând baremuri și punctaje, pot fi mai obiective la corectare; ceea ce scrie rămâne; se pot recorecta (poate fi avantaj și dezavantaj pentru elev - student); probele scrise tradiționale au numai 2-3 subiecte, ceea ce nu oferă cunoașterea pregătirii întregii materii; se poate copia, în anumite condiții, situație ce se cere prevenită.

c) **Evaluarea practică:** probe practice de laborator, atelier la disciplinele experimental-aplicative, la anumite profile de învățământ tehnic, medical, economic, pedagogic etc.

d) **Evaluarea sub formă de examene:** are rolul de a asigura promovarea la o disciplină, a unui an școlar (universitar) sau a unui ciclu de învățământ; se pot folosi una sau mai multe din modalitățile de evaluare menționate mai sus: oral, scris și practic, după caz;

e) **Concursuri:** sunt examene de selecție a valorilor, în care se confruntă și se ierarhizează competențele în funcție de numărul de locuri sau de baremuri; exemple: concursuri de admitere (în licee, în școli profesionale, în facultate etc.); concursuri pentru ocuparea unor posturi (active, științifice, tehnice, economice, didactice, medicale etc.), în care se folosesc forme de evaluare variate; scrise, îndeosebi, dar după caz, și probe orale și practice.

12.4.3. *Forme de optimizare a evaluării față de modalitățile tradiționale*

a) **Testele docimologice (grilele):** (test - proba engleză), sunt modalități scrise, care conțin 50 - 60 întrebări (chestiuni sau itemuri), la care se dau răspunsuri, determinându-se cele corecte cu ajutorul grilei.

Răspunsurile pot fi: **binare:** da sau nu; **alegerea din mai multe răspunsuri din care numai unul este corect; construite de elev (student).** **Avantaje:** chestiuni din întreaga materie; baremuri (punctaje), care duc la o corectare mai rapidă și mai obiectivă. **Dezavantaje:** fragmentează materia și înlătură verificarea capacității de sinteză; se pot cunoaște dinainte - mai ales cele bazate pe grile.

b) **Evaluări sub formă de discuții orale, libere,** pe baza unei tematici dinainte stabilite; **avantaj:** oferă elevului (studentului) posibilitatea de a se exprima degajat; **dezavantaj:** dificultate în apreciere și notare, neputându-se realiza baremuri, deci poate apărea subiectivitatea aprecierii;

c) **Evaluări cu ajutorul mijloacelor electronice - calculatoare;** pe baza unor programe de evaluare, dispozitivele electronice compară și apreciază cu note cunoștințele; **dezavantaj:** subiectivitatea se menține, dar se asigură aceeași exigență (severitate) și corectitudine pentru toți examinații, în raport cu programa de evaluare; **avantaj:** egalitate

în apreciere și notare pentru toți examinații ce au dovedit aceleași cunoștințe; diferențierea (ierarhizarea) valorilor mai obiectivă decât în evaluarea tradițională;

d) **Evaluarea (corectarea mai ales) de tip "Delphi"**: evaluare (corectare) în echipă, în general, pentru probele scrise și, după caz, practice: **avantaje**: un grup de evaluatori (de cca. 11 experți) elimină în mare măsură subiectivitatea; **dezavantaje**: durează foarte mult timp, mai ales la concursuri cu mulți candidați. **Metoda "Delphi" ca soluție simplificată aplicată în învățământul superior**: 2 experți (corectori) care evaluează independent lucrările scrise (practice); 1 expert (supracorector) - în cazul decalajului mai mare de un punct între primii 2 corectori; contestațiile adesea duc la obținerea unei note mai mici, datorită exigenței corectorilor; se pot uneori obține și note mai mari, dar de ordinul zecimalelor, care uneori nu contează prea mult.

12.5. Notarea

12.5.1. Sisteme convenționale de notare

a) **Prin cifre** (5 - 20 trepte): cu 5 trepte - de la 1 - 5, în țările C.S.I. etc.; cu 6 trepte - de la 1 - 6, în Germania, Elveția, Bulgaria; cu 7 trepte - de la 1 - 7, în Suedia, Norvegia; cu 10 trepte - de la 1 - 10, în România, Finlanda și alte țări; cu 13 trepte - de la 1 - 13, în Danemarca; cu 20 trepte - de la 1 - 20, în Franța și România - pentru perfecționarea medicilor; în România a fost aplicat sistemul de la 1 - 20 în învățământul superior înainte de cel de-al doilea război mondial, notele de promovare fiind de la 12 în sus.

b) **Prin calificative**: foarte bine, echivalentul notelor de 9 și 10; bine, echivalentul notelor de 7 și 8; suficient (satisfăcător), echivalentul notelor de 5 și 6; insuficient (nesatisfăcător), echivalentul notelor de la 1 la 4.

c) **Prin litere (notare literală)**: 6 - 7 litere, în Anglia etc.

d) **Prin sistem binar**: admis sau respins: se practică la anumite probe la perfecționarea cadrelor didactice (inspecția specială), la proba practică; în unele concursuri și la unele probe - cum sunt colocviile etc.

e) **Cu bile colorate**: albe - foarte bine; roșii - suficient; negre - insuficient.

f) **Cu aprecieri în limba latină**: "Magna cum laude" (cu mare laudă) - pentru foarte bine; "cum laude" (cu laudă) - pentru bine.

g) **Cu diplomă de merit**: la bacalaureat și la absolvirea învățământului superior etc.). Sistemele cu puține trepte (binar, cu bile colorate, cu calificative, cu puține cifre etc.) sunt dificile să se convertească în sistemele cu multe trepte (de 10, 13, 20), înlăturând ierarhizarea mai precisă a valorilor.

12.5.2. *Caracteristicile notării corecte*

a) **obiectivitate**: exactitate, precizie, corectitudine, responsabilitate și competență docimologică;

b) **validitate (valabilitate)**: nota acordată să corespundă poziției (treptei) ierarhice din sistemul de notare (cu cifre, calificative etc.);

c) **fidelitate (constanță)**: nota acordată de un examinator se menține la oricare alt examinator, dacă ar reface evaluarea.

12.5.3. *Criterii de notare exigentă și obiectivă*

Criterii de notare exigentă și obiectivă (care să respecte normele docimologice de notare):

a) **luarea în considerație a cantității și calității cunoștințelor** dobândite, în comparație cu cantitatea și calitatea celor prevăzute de documentele școlare, bibliografia recomandată și predarea profesorului;

b) **luarea în considerație a calităților și performanțelor capacităților intelectuale și profesionale** - după caz, manifestate în abordarea diversă a problemelor, așa cum sunt calitățile și performanțele memoriei, gândirii - îndeosebi creative, imaginației, spiritul de observație, spiritului critic etc.;

c) **luarea în considerație a greșelilor**, îndeosebi a gravității acestora, gravitatea determinându-se în corelație cu primul criteriu ("a");

d) **luarea în considerație a rezultatelor pregătirii pe parcursul trimestrului (semestrului sau anului școlar)**, în cazul în care frecvența este obligatorie; desigur, în situația frecvenței facultative acest criteriu nu mai poate fi aplicat;

e) **luarea în considerație a rezultatelor verificărilor (probelor de evaluare) din timpul trimestrelor (semestrelor)**, la extemporale, teze, probe de control etc.

În practică, în unele cazuri, în care un tânăr studios și-a perfectat continuu pregătirea, iar la evaluarea finală obține rezultate foarte bune, este posibil să nu se mai facă medii aritmetice a rezultatelor anterioare, ci să se acorde nota ce i se cuvine la ultima examinare. Așa se procedează la practica pedagogică, unde studenții fac eforturi pentru a obține o pregătire superioară. Se practică și procedeul: dacă un tânăr studios dorește să obțină o notă mai mare după o examinare programată, se oferă această posibilitate, fiindcă este în favoarea creșterii eficienței învățământului (al învățării) și obținerii unor succese și satisfacții mai mari.

12.5.4. *Acordarea (stabilirea) notelor*

Acordarea (stabilirea) notelor: se pot acorda bonificații de până la 50 sutimi; notele finale să fie note întregi, fără minusuri și plusuri etc.

În funcție de criteriile menționate se acordă (se stabilesc) notele, astfel: notele de 10 și 9 se acordă atunci când raportul dintre ceea ce s-a cerut și ceea ce a dat elevul (studentul) este de $\frac{1}{1 - 0,9}$; notele de 8 și 7 se acordă atunci când raportul este de $\frac{1}{0,8 - 0,7}$; notele de 6 și 5 se acordă atunci când raportul este de $\frac{1}{0,6 - 0,5}$.

Cea mai dificilă decizie este atunci când se dă nota 5 (cinci), căci este nota de promovare (în sistemul românesc) și ea atare stabilește dacă a învățat materia la limită. Este o decizie de responsabilitate didactică, etică și socială. Nota 1 de obicei nu se pune în procesul de învățământ curent. Ea se pune pentru copiat (în școli). În unele cazuri (la concursuri etc.) se dă din oficiu. Există situații când media de promovare este mult mai mare: la bacalaureat: 6 (șase); la definitivat în învățământ: 7 (șapte); la gradul II în învățământ: 8 (opt); la gradul I în învățământ: 9 (nouă); la doctorat: 8 (opt) etc.

În învățământul românesc notele de nepromovare, de corigență și repetenție sunt cele între 4 și 1.

12.5.5. Notarea subiectivă

Fenomene (situații) extra-docimologice ce conduc la o notare subiectivă, ce trebuie înlăturate din actul evaluării:

a) **Fenomenul "halo"** - remarcat de Ed. Thorndike - SUA, care în engleză înseamnă iradiere; în cazul evaluării înseamnă iradiere (influențare) negativă asupra notării, cum ar fi notele mici la alte discipline, influențează negativ acordarea de note mai mici decât le merită la o altă disciplină; **notele mai mari** la alte discipline influențează negativ să dai note mai mari decât le merită la altă disciplină; **amiciția sau antipatia**, pot influența la acordarea notelor mai mari (la amiciție) sau mai mici (la antipatie).

b) **Fenomenul de contrast:** elev (student) bun și elev (student) slab; elev (student) cuminte și elev (student) cu abateri și alte situații menționate și la fenomenul "halo". Evaluarea corectă, obiectivă cere: dacă elevul bun nu știe, să i se acorde nota ce o merită; dacă elevul slab știe, să i se acorde nota pe care o merită.

c) **Fenomenul "oedipian"** (de prezicere, preconceput - așa cum se cunoaște din mitologia greacă că Oedip și-a omorât tatăl, căci acest fapt era prezis de oracol). Este bine să cunoaștem elevii (studenții), dar să nu preconcepem (prezicem) notele ce le vom da, astfel spunând: x va lua 10, y - va lua 4 etc. Numai situația concretă, pregătirea dovedită la examinare, cu aplicarea criteriilor de notare corectă, sunt elemente care ne conduc să dăm nota. **Prezicerea (preconceperea) unei notări ne denaturează modul de gândire și acțiune docimologică și ne determină la o apreciere și o notare subiective.**

d) **Fenomenul "de ordine"**. Notarea poate fi influențată negativ de fenomenul de ordine, astfel că unii profesori sunt exigenți într-o anumită parte a zilei (dimineata, la prânz, seara) sau într-o anumită parte a semestrului sau a anului școlar sau universitar; profesorii trebuie să dovedească constanță în exigențele de evaluare pe tot timpul zilei, trimestrului, semestrului sau anului școlar (universitar).

e) **Stabilirea nivelului mediu al clasei ca punct de referință în evaluare, denaturează concepția docimologică și duce la subiectivitate.** În evaluare se pornește de la nivelul cel mai înalt al programei și în funcție de acesta se fac baremurile de verificare, apreciere și notare, aceasta asigură o ierarhizare obiectivă a elevilor pe scara de notare.

f) **Referitor la raportul dintre evaluarea cunoștințelor și comportarea elevilor (studenților).** La stabilirea notelor pentru cunoștințe nu se iau în considerare faptele comportamentale ale elevilor (studenților), decât numai în cazul copiatului (furtului de

cunoștințe), când, așa cum s-a arătat, se dă nota 1 (unu) în școli, sau se declară repetent - în învățământul superior. Pentru comportare există nota la purtare - în școli, și sancțiuni în școli și facultăți - conform prevederilor regulamentelor școlare (universitare).

12.6. Categorii probabile de profesori examinatori

12.6.1. Pregătirea examinatorilor

De pregătirea examinatorilor se ocupă ramura docimologiei - **dokimastika**. Profesorii pot să se afle în una din ipostazele docimologice: a) **examinatori investiți datorită funcției didactice (dokimastes)**, dară fără să dovedească calități docimologice, de obicei aceștia nu au pregătire pe această linie și b) **examinatori investiți datorită funcției didactice obținute, dar care se dovedesc apți pentru examinare (dokimastikos)**, de obicei aceștia au pregătire (experiență pozitivă) în domeniu, dovedind calități de: specialist, pedagog, psiholog, deontolog și, îndeosebi, de docimolog.

12.6.2. "Clasificarea" profesorilor examinatori

În mod convențional, profesorii examinatori s-ar putea clasifica în două categorii: după gradul de exigență și după atitudinea și comportamentul docimologic.

12.6.2.1. După gradul de exigență în notare

a) **Examinatori foarte severi sau foarte exigenți**, la care notele mici predomină, așa cum se observă în curba de distribuție din fig. 9.

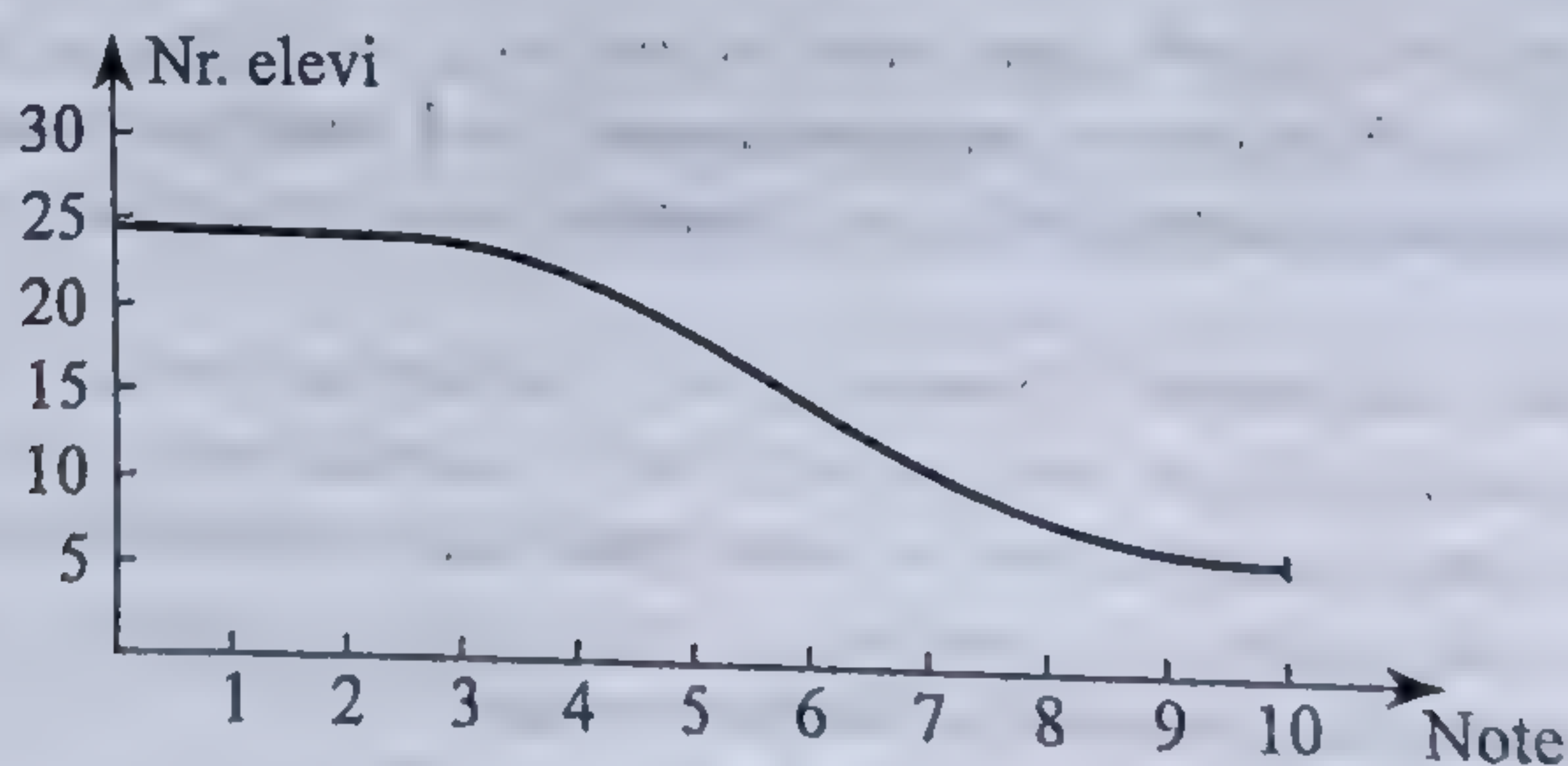


Fig. 9

Deci multe note mici și foarte puține note mari; exagerarea docimologică nu este bună, căci poate tensiona și duce la demobilizare. Asemenea curbă de distribuție ar putea apare doar la un colectiv școlar selecționat, în care rezultatele au fost și au rămas foarte slabe.

b) **Examinatori normal-exigenți**, la care curba de distribuție a notelor poate avea alura din fig. 10.

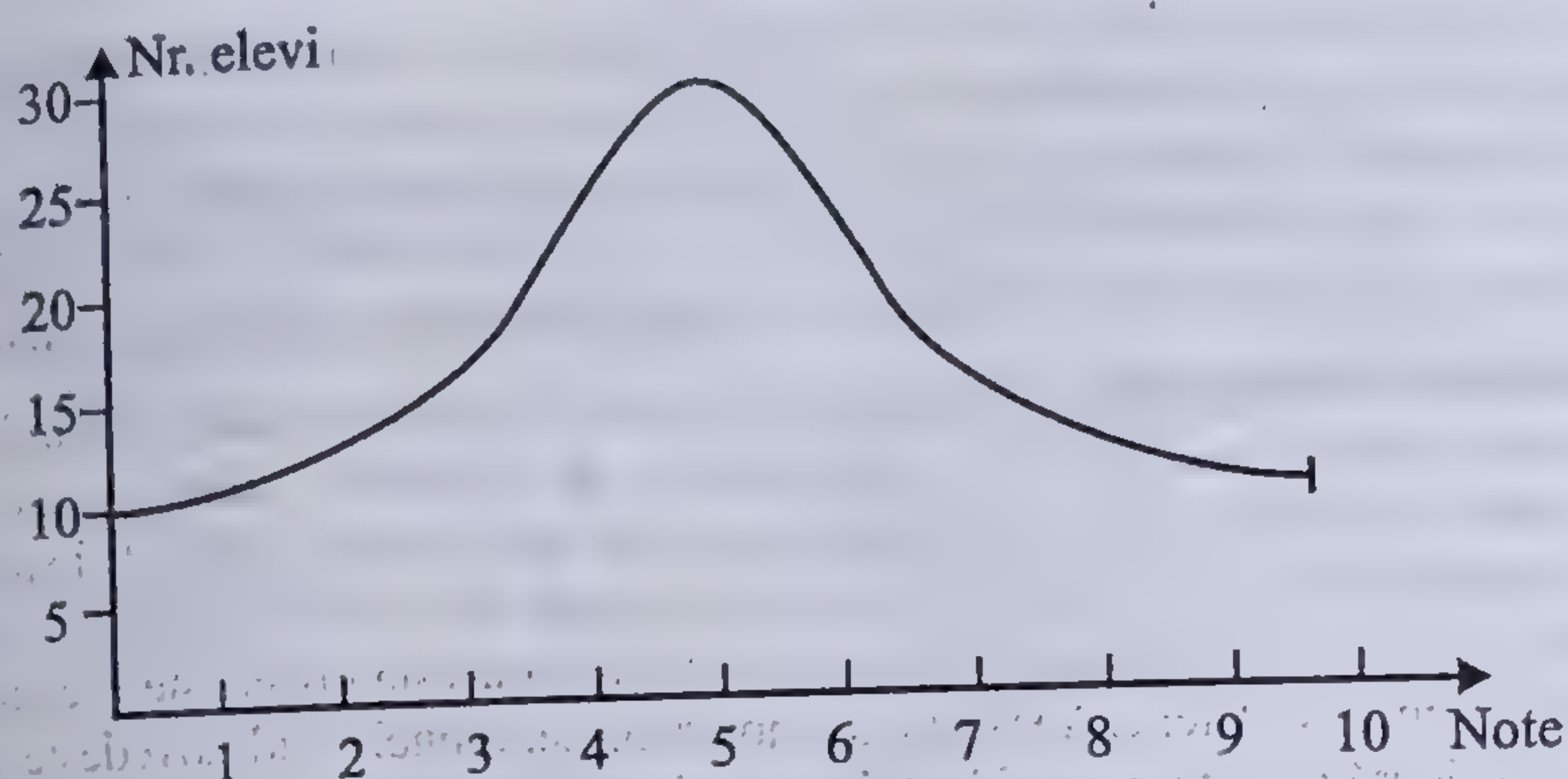


Fig. 10

Este așa-numita curbă a lui Gauss, izvorâtă dintr-un colectiv școlar neomogen, cu note la toate nivelele, conform realității rezultatelor școlare ale elevilor și studenților. Este o distribuție firească a notelor.

c) **Examinatori indulgenți.** Notele date de aceștia conduc la o curbă de distribuție cu alura din fig. 11. La aceștia predomină notele mari.

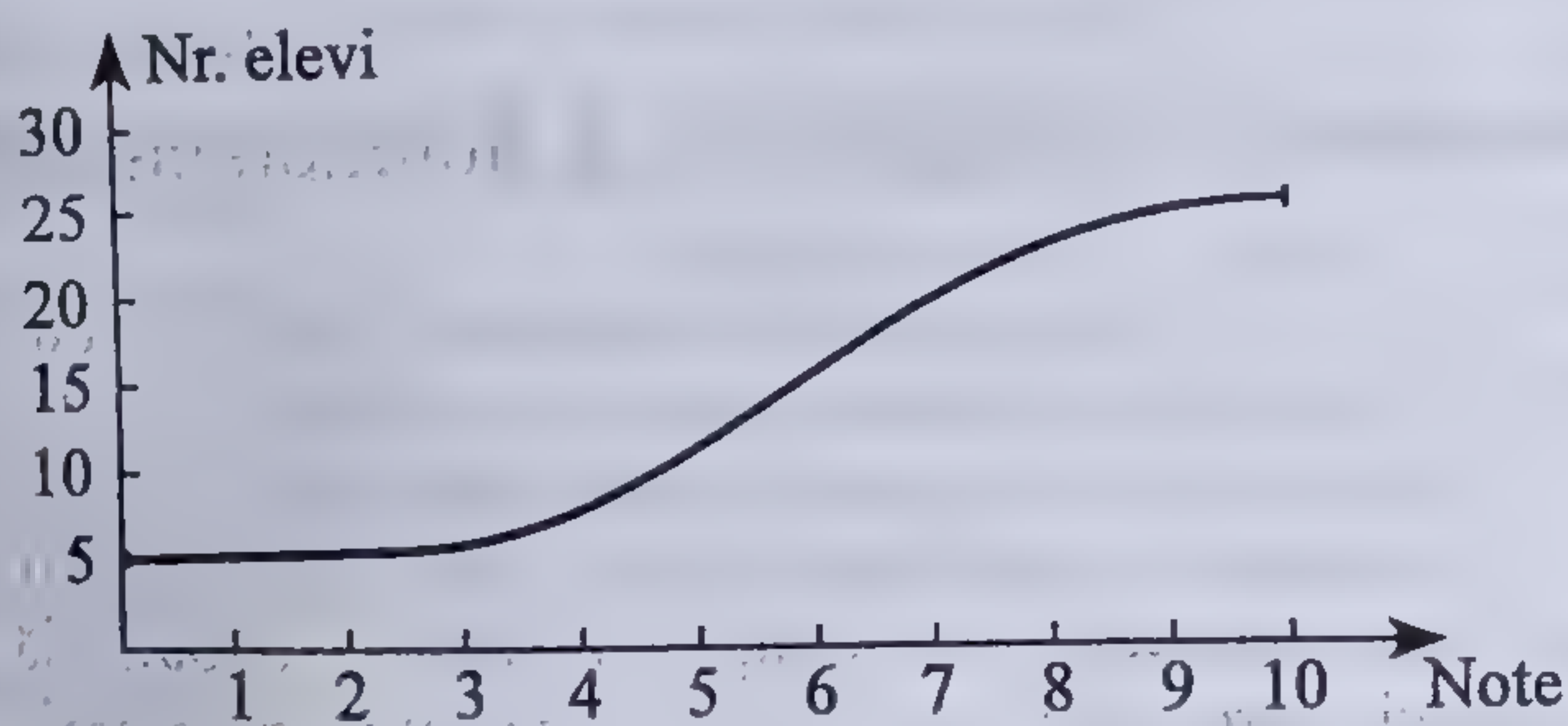


Fig. 11

Indulgența nu este bună și nici corectă, căci dezinformează elevul, în final societatea; elevul se delasă, crezând că este bine pregătit; se frânează obținerea de performanțe.

Asemenea curbă de distribuție ar putea apare normală numai în cazul unui colectiv școlar selecționat la un înalt nivel de exigență, în care rezultatele foarte bune sunt pentru majoritatea membrilor grupului studios.

12.6.2.2. După atitudinea și comportamentul docimologic

a) **Examinatori amorfi, indiferenți, reci.** Aceștia se caracterizează prin: ignorarea trăirilor interioare ale examinaților; neimplicarea afectivă în actul evaluării, neinteresându-i dacă elevul ia o notă mică sau mare. Nu este corectă o asemenea atitudine. Educatorul trebuie să se implice, să sufere când un elev (student) ia o notă rea și să se bucure când un alt elev (student) ia o notă bună, fiindcă este parte la procesul de învățământ (proces bilateral, biunivoc).

b) **Examinatori egocentrice, autoritariști.** Aceștia se manifestă astfel: vor să se afirme, să domine, să se facă respectați cu orice preț, să ajungă de temut chiar, creând, uneori, tensiuni negative și conflicte bazate pe bănuieli (suspiciuni), pe tracasări și chiar în-

vectorial adresate examinaților; ei vor să se știe despre ei că sunt cei mai severi, din generație în generație, astfel făcându-se afirmații de genul: dacă treci la aceasta, atunci poți merge mai departe. Nu trebuie să avem astfel de atitudini și comportamente egocentrice și autoritariste, căci denaturăm desfășurarea și rezultatele evaluării, iar uneori îndepărtăm tineretul studios de o anumită disciplină de învățământ, sau îi formăm repulsie.

c) **Examinatori de tip uman, optimiști:** se implică în actul examinării, trăind și ei rezultatele acestuia (tristețea sau bucuria, după caz); ei nu uită etapa când au fost și ei elevi (studenți), retranspunându-se în această ipostază, fiind mereu tineri - îndeosebi spiritual, ceea ce-i face să înțeleagă corect tineretul studios; sunt optimiști și au încredere în posibilitățile intelectuale și practice ale tineretului studios; atunci când acesta dovedește pregătire bună și foarte bună, se bucură, îl felicită și-i urează noi succese; atunci când dovedește o pregătire mai slabă, consideră aceasta un incident, îl încurajează, îl sprijină și îi dorește să depășească momentul dificil, având încredere că va obține rezultate bune, dacă va învăța serios; examinarea se desfășoară într-un climat exigent, dar destins, fără tensiuni și tracasări; vocea, intensitatea ei, mimica și pantomimica favorizează desfășurarea normală, optimistă a examinării; la unele neclarități, dificultăți ale elevilor (studenților) manifestă înțelegere, răbdare, iar la nevoie asigură sprijin, fără a deveni indulgent, fără a face rabat, menținând exigența normală; asemenea examinatori asigură un feedback normal, un reglaj și autoreglaj corespunzător. Astfel de examinatori să tindem să devenim.

12.7. Autoevaluarea (autocontrolul și autoaprecierea)

Evaluarea obiectivă, corectă, responsabilă, competentă trebuie să dezvolte (formeze) la elevi (studenți) capacitățile de autoevaluare (autocontrol și autoapreciere). Acest deziderat se realizează când elevii (studenții) sunt conștientizați de cantitatea și calitatea cunoștințelor lor, de nivelul și performanțelor obținute, de capacitățile intelectuale și profesionale, după caz, dovedite la evaluare. Evaluarea trebuie să fie însoțită de fenomenul de feedback, care, după caz, să asigure corecțiile necesare.

De aceea, înainte de acordarea notelor este necesar să se omologheze ceea ce este mediu și ceea ce este greșit, nesatisfăcător în răspunsurile lor scrise, orale sau practice - după caz. Nu se recomandă ca profesorul să se târguiască cu elevul (studentul) asupra notei ce i se va acorda. Se poate, însă, solicita propunerea grupului școlar (uneori chiar a elevului) privind nota ce ar trebui acordată. Aceasta poate constitui un "exercițiu" de autocontrol, autoapreciere și autonotare. Desigur, profesorul este investit să acorde nota, să manifeste rolul dirijor și responsabil în actul evaluării. Numai astfel elevii (și studenții) pot conștientiza rezultatul pregătirii lor. Obiectivitatea, validitatea și înțelegerea corectitudinii la acordarea notelor dezvoltă capacitatea de autoevaluare, de autoreglaj.

"Aprecierea făcută de profesor și interiorizată prin explicații acoperitoare de către elev (student) - remarcă acad. Vasile Pavelcu - devine autoapreciere. Importanța acesteia crește prin efectele asupra (...) efortului elevului. Nota profesorului are funcția de control, iar controlul admis și interiorizat de elev, devine autocontrol." (Vasile Pavelcu, "Principii de docimologie. Introducere în știința examinării.", E.D.P., București, 1968, pagina 48).

Se pot elabora și modele de autoevaluare și, îndeosebi, de autonotare, care să aibă la bază anumite probe de evaluare și baremuri de corectare standardizate.

13. Randamentul școlar. Succesul și insuccesul școlar¹

13.1. Semnificațiile conceptelor de: randament școlar, succes școlar și insucces școlar.

13.1.1. *Randamentul școlar.*

Randamentul școlar exprimă nivelul, performanțele și eficiența procesului de predare-învățare la un moment dat și la sfârșitul perioadei de școlarizare a unui ciclu, grad, profil sau formă de învățământ, fiind evidențiat de estimarea raportului dintre rezultatul didactic ideal (și necesar) proiectat în documentele școlare și rezultatul didactic obținut în pregătirea tineretului studios

Randamentul școlar se stabilește prin actul didactic al evaluării activității școlare și al personalității elevilor (studentilor) în interacțiune. El este evidențiat, în primul rând, de evaluarea pregătirii teoretice și practice a tineretului studios, ca urmare a aprecierii raportului dintre conținutul învățământului (curriculum), oglindit în documentele școlare oficiale (planuri de învățământ, programe analitice și manuale) și cunoștințele teoretice și practice dobândite de elevi (studenți).

Sub aspect cantitativ acest raport variază de la 0,1 la 1. Atunci când acest raport este de 1, rezultă un randament școlar pozitiv maxim, obiectivat în note de 10 (se fac aprecieri numai în sistemul de notare 1 - 10). Se consideră că este un **randament școlar optim** în toate cazurile în care raportul este între 0,7 și 1, adică atunci când elevii (studenții) obțin note între 7 și 10. Atunci când raportul este de 0,5 și 0,6, obiectivat în note de 5 și 6, se consideră că, deși sunt note de promovare, **randamentul școlar este mediocru**. Atunci când raportul variază de la 0,1 la 0,4, adică elevii (studenții) nu au obținut note de promovare, deci note de la 1 - 4, **randamentul școlar este negativ, nefavorabil, nesatisfăcător**.

Este posibil ca raportul dintre conținutul învățământului și cunoștințele elevilor (studentilor) să fie mai mare de 1? Realitatea arată că este posibil ca acest raport să fie mai mare de 1. Acesta poate fi constatat de profesori în cazul în care unii elevi (studenți) au dobândit un surplus de cunoștințe teoretice și practice față de prevederile oficiale ale documentelor școlare. Acest surplus informațional și acțional provine din unele informații suplimentare oferite de profesori, din studierea de către unii elevi (studenți) a unei biblio-

¹ Randamentul școlar privește și aspectele esențiale ale randamentului universitar.

grafii suplimentare și din efectuarea unor experimente personale, precum și din calitatea deosebită a personalității lor. Aceștia sunt, îndeosebi, elevii (studenții) supradotați.

Până la elaborarea unui sistem de notare, care să poată valorifica și o astfel de pregătire superioară prevederilor oficiale, profesorii și managerii educaționali au îndatorirea educativă de a evidenția, aprecia și recompensa tinerii studioși cu astfel de rezultate școlare deosebite, de excepție, prin mijloace speciale (diplome, premii, excursii și concursuri, competiții pe plan intern și internațional, propunerea de a promova doi ani într-un an etc.).

În al doilea rând, randamentul școlar este evidențiat de evaluarea personalității elevilor (studenților) sub toate dimensiunile ei. În afară de dimensiunea intelectuală, dobândită în mare măsură prin note la învățătură, randamentul școlar privește și evaluarea capacităților psihice - felul memoriei, imaginației, gândirii, coeficientul de inteligență etc., calitățile profesionale și moral-civice, spiritul de independență, inițiativă și creativitate, motivațiile, aptitudinile, aspirațiile etc., iar după absolvirea școlii (facultății) și calitățile și eficiența integrării socio-profesionale etc. Unele calități ale personalității elevilor, și mai ales sub raport moral-civic pot fi apreciate prin note la purtare. Randamentul școlar privind valoarea și calitatea personalității necesită un sistem complex de evaluare, care se poate realiza cu ajutorul unui sistem de teste, cum sunt cele de inteligență, de aptitudini, de interese, de creativitate și îndeosebi metode și teste psihosociometrice.

13.1.2. Succesul școlar.

Succesul școlar reprezintă alternativa pozitivă, favorabilă, optimă a randamentului școlar, denumită și reușită școlară. Succesul școlar este dat, în primul rând, de o pregătire teoretică și practică înaltă și eficientă a elevilor (studenților). În această ipostază el se exprimă prin: note mari, de la 7 la 10 (în sistemul de notare de la 1 - 10) obținute de elevi și studenți, precum și prin activități practice, tehnico-științifice, culturale, artistice de calitate etc.; prin premii obținute la concursurile școlare (studentești) interne și internaționale etc. În al doilea rând, succesul școlar este evidențiat prin calitățile superioare ale personalității elevilor (studenților), cum ar fi: capacități intelectuale elevate (memorie, logică, gândire abstractă și creativă, imaginație bogată și creativă, spirit de observație, coeficient mare de inteligență (peste 100) etc.); aptitudini și înclinații deosebite, spirit de independență, inițiativă și competiție loială, capacitate de adaptare școlară și socială, capacitate de autoinstrucție, autodepășire și de autoevaluare, motivații și aspirații superioare față de învățătură și viață, trăsături etice și sociale valoroase, comportament demn, civilizat etc., iar la absolvirea școlii (facultății) - calități de integrare socioprofesională eficientă și creativă.

13.1.3. Insuccesul școlar.

Insuccesul școlar reprezintă alternativa negativă, nefavorabilă a randamentului școlar, fiind denumită și nereușită școlară sau eșec școlar. Făcând analiza pe coordonate asemănătoare succesului școlar, el evidențiază rezultatele slabe ale manifestării dimensiunilor personalității elevilor (studenților), care pot fi exprimate în: capacități intelectuale și etico-civice slab dezvoltate, indisciplină și abateri comportamentale, lipsă de motivație, de interes și de aspirații privind învățătura și viitorul lor de viață, inadapta-

bilitate școlară și socială etc., iar la absolvirea școlii (facultății), lipsa calităților de integrare socioprofesională, urmată, uneori, de alienare (înstrăinare) profesională.

Trebuie avut în vedere faptul că randamentul școlar mediocru, reprezentat de notele de 5 și 6, obținute de elevi (studenți) este în fond un rezultat relativ slab, deși oferă promovabilitate. La integrarea socioprofesională ne putem întreba care vor fi rezultatele celor care au promovat și absolvit școala (facultatea) cu note de 5 și 6? Credem că nu greșim în a afirma că rezultatele vor fi slabe. Desigur, vor fi și unele excepții, dar acestea nu diminuează aprecierea generală asupra pregătirii mediocre. De aceea, specialiștii din domeniul educației, printre care și cei ai UNESCO, apreciază că notele de 5 și 6 obținute de unii elevi (studenți) înseamnă, în ultimă instanță, semieșec școlar.

Aprecierea defavorabilă asupra pregătirii, obiectivată prin note de 5 și 6, este cu atât mai valabilă cu cât nota 5 este dată uneori la limită, rotunjindu-se media aritmetică în favoarea elevului (studentului). Astfel medii de 4,50 - 4,95 devin 5 (cinci)! Acest caz ne arată în mod evident că notele la limită sunt foarte aproape de eșecul școlar!

13.2. Strategii și condiții de promovare a succesului școlar.

Acestea sunt, în principal, de triplă natură, în interacțiune:

- a) familială;
- b) psihosociofiziologică și
- c) pedagogică.

a) Strategii și condiții ale succesului școlar de natură familială.

Printre cele mai deosebite se pot menționa:

- prezența activă a unui grup familial încheiat;
- relații familiale democratice, bazate pe îndrumare și exigente instructiv-educative, pe cooperare, înțelegere, respect și ajutor reciproc;
- preocuparea constantă a părinților pentru educația elevată a copiilor elevi (și chiar a studenților), pentru o comportare demnă, civilizată în familie și în afara ei;
- antrenarea copiilor-elevi (studenți) la îndeplinirea anumitor activități gospodărești și de altă natură, care însă să nu ducă la diminuarea preocupărilor lor pentru învățatură;
- condiții favorabile de viață, de hrană, îmbrăcăminte, încălțăminte, igienă, sănătate etc.;
- condiții favorabile de învățatură și cultură - loc de studiu, surse de informații - manuale, îndrumare, culegeri de probleme etc., inclusiv rechizitele necesare;
- condiții de folosire activă și profitabilă a timpului liber;
- stimularea spiritului de independență și inițiativă, înlăturându-se tutelarea sau autoritarismul față de copii-elevi (studenți);
- sprijin în rezolvarea unor dificultăți la învățatură, inclusiv prin meditații, fără să se ajungă la supraîncărcare;
- relații și contacte nemijlocite ale părinților cu școala, cu profesorii, cu profesorul diriginte îndeosebi, pentru a cunoaște exigențele acestora și a contribui la îndeplinirea lor, mai ales a celor legate de învățatură, de folosirea timpului liber, de orientare școlară și profesională etc.

b) Strategii și condiții de natură psihosociofizilogică ale succesului școlar.

Printre cele mai importante se pot evidenția:

- asigurarea unui organism bine dezvoltat, sănătos, puternic și echilibrat. Dacă situațiile o cer, tratarea medicală corespunzătoare a unor eventuale deficiențe senzoriale, motorii etc. și a unor eventuale boli ale sistemelor organismului, cu asigurarea condițiilor de igienă etc.;
- asigurarea unui psihic normal, echilibrat, capabil să dezvolte o activitate intelectuală afectivă, volitivă etc., favorabilă unei activități de învățare elevate și eficiente; dacă este cazul, realizarea tratamentului medical și a psihoterapiei corespunzătoare în vederea înlăturării unor tulburări nervoase și psihice, cum ar fi unele eventuale stări de impulsivitate, de inadaptabilitate școlară și socială, de singurătate sau a unor eventuale tulburări comportamentale, cum sunt psihozele (ideile fixe, obsesiile) etc. și
- asigurarea unor relații interumane și sociale valoroase.

c) Strategii și condiții de natură pedagogică ale succesului școlar.

Strategiile și condițiile pedagogice sunt numeroase. Printre cele mai importante se pot enumera:

- calitatea organizării școlare la toate nivelurile (clasă de elevi, grupă de studenți, școală, facultate, universitate, inspectoratele școlare, Ministerul învățământului etc.);
- calitatea și modernitatea conținutului învățământului (curriculumului) și al documentelor școlare în care se obiectivează (planuri de învățământ, programe analitice, manuale școlare etc.);
- calitatea profesorilor, în sensul posedării de către aceștia a unei înalte și eficiente pregătiri de specialitate, generale, pedagogice, metodice, moral-civice etc., pe baza căreia să se manifeste o deosebită măiestrie pedagogică și un elevat și dinamic tact pedagogic;
- o modernă și completă bază tehnico-materială necesară activității instructiv-educative, în care să-și găsească locul mijloacele informatice;
- folosirea de strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ-participativ și euristic al elevilor (studenților) în actul învățării și să asigure legarea teoriei de practică și accesibilitatea cunoștințelor, fără coborârea nivelului științific prevăzut de documente;
- concomitent cu o tratare frontală a elevilor (studenților), să fie prezentată activ și permanent și o tratare individuală și diferențiată a acestora, urmărindu-se valorificarea la înalt nivel de performanță a posibilităților individuale ale tineretului studios (capacități intelectuale, aptitudini, interese, aspirații etc.);
- tratarea în cât mai mare măsură a elevilor, și cu atât mai mult a studenților, ca subiecți ai educației, transformându-i în proprii lor educatori, capabili de autoinstrucție, autoevaluare și de manifestare a feed back-ului;
- cooperare sistematică între profesorii diferitelor discipline de învățământ ce se intercondiționează, asigurarea unității de notații, a evitării paralelismelor supărătoare și a supraîncărcării elevilor (studenților);
- relații democratice între elevi, între profesori și elevi, între profesorul diriginte și elevii clasei, între conducerea unității de învățământ și elevi (studenți), dezvoltându-se concomitent îndrumarea și exigența corecte, normale, cu cooperarea și consilieratul, cu înțelegerea, respectul și ajutorul reciproc;
- dezvoltarea unor grupuri școlare (studentești) încheiate, capabile de a se manifesta ca factori educativi;
- asigurarea unei valoroase și reale orientări, eventual reorientări, școlare și profesionale a elevilor, iar pentru studenți, dezvoltarea dragostei și devotamentului față de profesia aleasă sau în care se pregătesc ca viitori specialiști;

- formarea convingerilor pentru obținerea unei pregătiri de înaltă performanță, pentru autodepășire, eliminându-se în cât mai mare măsură și chiar în totalitate măsurile coercitive, sancțiunile educative;
- realizarea unor obiective și coerente evaluări a rezultatelor școlare și interiorizarea acestei evaluări pentru educarea capacității de autoevaluare;
- organizarea de competiții școlare (studentești) interne și internaționale, cu antrenarea a cât mai mulți elevi (studenți);
- formarea în timpul școlii (facultății) a capacităților necesare integrării socioprofesionale eficiente și creative;
- contribuția mass media și a altor factori educativi (societăți comerciale, asociații de tineret, culturale etc.) în conștientizarea rolului învățământului, a necesității sporirii eforturilor pentru obținerea unei pregătiri de calitate de către toți cei aflați pe băncile școlilor (facultăților);
- aprecierea favorabilă a societății față de învățământ, pe care-l consideră ca un domeniu de prioritate națională și socială, precum și certitudinea ca absolventul va găsi un loc de muncă corespunzător, după terminarea școlii (facultății).

13.3. Cauzele insuccesului școlar. Strategiile și condițiile prevenirii și eliminării lui

13.3.1. Cauzele insuccesului școlar

Ele sunt în mare măsură situațiile opuse strategiilor și condițiilor care favorizează succesul școlar. Enumerarea cauzelor eșecului școlar, cu sublinierea specificului lor este necesară pentru conștientizarea factorilor educativi și chiar a elevilor (studenților) privind influența negativă în pregătirea și în formarea personalității lor.

Cauzele insuccesului școlar sunt de triplă natură: a) familială; b) psihosociofiziologică și c) pedagogică.

a) Cauzele de natură familială ale insuccesului școlar.

Printre aceste cauze se pot evidenția:

- familiile dezorganizate, în care soții trăiesc în același spațiu, dar ca și cum ar fi persoane străine, deoarece nu se înțeleg și nu se respectă, unul din soți lipsind adesea de acasă, despărțirea lor fiind neoficială, ceea ce creează tensiuni în relațiile cu copiii, pe unul dintre ei nemai interesându-l problemele familiei, educația copiilor lor;
- familiile dezorganizate, în care soții s-au despărțit oficial prin divorț, educația copiilor adesea este lăsată numai în seama unui soț, al celui căruia i s-a încredințat copilul minor; celălalt fost soț (soție) rezumându-se de multe ori numai la darea unei pensii alimentare, iar în unele cazuri frustrând copilul și de aceasta;
- lipsa condițiilor necesare vieții (hrană, îmbrăcăminte, încălțăminte, spațiu de locuit, etc.);
- lipsa condițiilor de învățatură, cum ar fi lipsa spațiului de studiu, a cărților, rechizitelor și chiar a liniștei, datorită tensiunilor și certurilor dintre soți;
- comportarea autoritară a unor părinți față de copiii lor, cu aplicarea de restricții și sancțiuni exagerate, provocatoare de inhibări și teamă;

- lipsa controlului unor părinți asupra activității școlare și a celei extrașcolare, care-i determină pe unii elevi să nu învețe, să se ocupe de altceva, mergând până la vagabondaj și abandon școlar;

- lipsa legăturii unor părinți cu școala, cu profesorii, cu profesorul diriginte îndeosebi, ceea ce îi face pe părinți să nu cunoască îndatoririle copiilor lor elevi, să nu sprijine școala în îndeplinirea misiunii sale;

- exigențele exagerate ale unor părinți, care cer copiilor lor, elevi, rezultate la învățătură peste posibilitățile lor reale, supraîncărcându-i cu sarcini școlare suplimentare, cu meditații îndeosebi, ceea ce poate să le producă tulburări nervoase;

- lipsa preocupării unor părinți față de orientarea școlară și profesională a copiilor lor elevi sau direcționarea forțată a copiilor lor spre anumite școli și profesii, care nu corespund posibilităților reale și dorințelor copiilor lor, și aceasta fiind o cauză a eșecului școlar sau a unei realizări școlare la limită și altele.

b) Cauzele de natură psihosociofiziologică ale insuccesului școlar.

Printre cele mai importante se pot menționa următoarele grupe de cauze ale eșecului școlar, în interacțiune:

- **tulburările fiziologice**, cum sunt cele senzoriale, îndeosebi auditive și vizuale, maladiile unor sisteme ale organismului specifice vârstelor copilăriei, cum sunt unele boli cardiace, biliare, digestive, endocrine etc. și îndeosebi ale sistemului nervos sau unele modificări firești ale dezvoltării la aceste vârste, cum sunt cele legate de dentiție, de glandele sexuale, mai ales la pubertate etc., lipsa condițiilor de dezvoltare fizică (hrană, educație fizică, odihnă, igienă etc.) și altele;

- **tulburările psihice și de comportament**, care pot fi de natură nevrotică, mentală, afectivă, volitivă și caracterială, în cadrul cărora pot să se manifeste psihozele (obsesiile, fobiile, ideile fixe etc.), anumite tendințe, acțiuni și gânduri refulate, care grevează subconștientul și incoștientul elevului (studentului) respectiv, sau anumite stări de instabilitate, excitabilitate, impulsivitate ori chiar negativismul psihic, care-l fac pe elevul (studentul) în cauză să nu mai răspundă la solicitările agenților psihosocioeducaționali, sau să reacționeze invers sensurilor pozitive ale solicitărilor acestora și altele;

- **tulburări psihosociale**, care pot fi conflicte cu normele etice și sociale, ca urmare a tulburărilor relațiilor sociale și interpersonale în cadrul grupului social din care face parte (familie, grup școlar etc.), care să se manifeste ca insatisfacție psihosocială, obiectivată în inadaptabilitate familială, școlară, socială în general.

c) Cauzele de natură pedagogică ale insuccesului școlar.

Printre cele mai importante se pot enumera următoarele cauze:

- calitatea necorespunzătoare a organizării școlare la anumite niveluri (clasă, școală etc.);

- conținutul învățământului (curriculum) necorespunzător cu exigențele contemporane ale progresului științifico-tehnic, cultural etc., cu cerințele particularităților de vârstă, cu profilul școlii etc.;

- pregătirea necorespunzătoare a profesorilor din punctul de vedere al specialității și din cel pedagogico-metodic;

- baza tehnico-materială și didactică (mijloacele de învățământ) necorespunzătoare;

- metodologia didactică pasivă și neadecvată unei participări active și euristice a elevilor (studentilor) în procesul instructiv-educativ;

- tratarea globală și numai ca obiect al educației a elevilor (studenților), ceea ce frânează dezvoltarea performanțelor școlare pe bază de capacități, aptitudini, interese, aspirații ale acestora;
- lipsa de cooperare dintre profesori, ceea ce poate duce la paralelisme de conținuturi supărătoare, la supraîncărcarea elevilor (studenților) etc.;
- relații de tutelare, chiar nedemocratice, autoritariste față de elevi (studenți) care-i jignesc și le îndepărtează interesul față de învățatură;
- existența unui grup școlar neunitar, neînchegat, dezorganizat, care se manifestă ca un factor negativ față de învățatura și educația elevilor (studenților);
- orientarea școlară și profesională necorespunzătoare, care determină dezinteres sau preocupări la limită față de pregătirea școlară și profesională;
- evaluarea subiectivă, incorectă a rezultatelor școlare, care nedreptățește pe elevi (studenți) și-i demobilizează la învățatură;
- insuficienta contribuție a mass media și a altor factori educativi (societățile comerciale, instituțiile culturale, asociațiile de tineret și de altă natură cu preocupări educaționale etc.) în susținerea rolului școlii, în conștientizarea tineretului față de necesitatea pregătirii lor de calitate etc.;
- lipsa preocupărilor socioeducative de dezvoltare a calităților necesare integrării eficiente socioprofesionale la absolvirea școlii (facultății), pentru evitarea alienării profesionale;
- insuficienta apreciere și sprijinul limitat pentru dezvoltarea învățământului, ca domeniu social prioritar, din partea factorilor de decizie la nivel macrosocial, precum și neasigurarea condițiilor găsirii unui loc de muncă corespunzător pregătirii școlare și profesionale la absolvirea școlii (facultății), constituie o cauză deosebită a realizării la limită a pregătirii și chiar a eșecului școlar, deoarece elevii (studenții) nu au certitudinea împlinirii aspirațiilor lor etc.

13.3.2. *Strategiile și condițiile prevenirii și eliminării insuccesului școlar.*

Strategiile și condițiile favorabile prevenirii și eliminării insuccesului școlar se stabilesc, în mare măsură, în funcție de cauzele nereușitei școlare (universitare), ele reiterând caracteristicile strategiilor și condițiilor obținerii succesului școlar. Ele se stabilesc în strânsă legătură cu cele trei naturi ale cauzelor: familială, psihosociofiziologică și pedagogică.

Pentru orientarea factorilor educativi în găsirea strategiilor și condițiilor de prevenire și eliminare a insuccesului școlar se va da câte un exemplu de fiecare natură a cauzelor.

a) Dacă lipsa de legătură a părinților cu școala, cu profesorii este o cauză familială importantă a nereușitei școlare, atunci eforturile factorilor educativi se vor îndrepta spre convingerea părinților de a ține sistematic legătura cu școala, cu profesorii, îndeosebi cu profesorul diriginte, ca împreună să contribuie la prevenirea și eliminarea nereușitei școlare a copiilor lor, asigurând astfel promovarea succesului școlar.

b) În ipostaza cauzelor de natură psihofiziologică, cum sunt tulburările nervoase și psihosociale, printre strategiile de prevenire sau eliminare a insuccesului școlar, trebuie avută în vedere psihoterapia, care asigură un sistem de metode și măsuri psihosociopedagogice terapeutice. Psihoterapia folosește următoarele metode și procedee

mai importante: persuasiunea, sugestiile, procedeele catarsice, hipnoza, analiza conștientelor psihice și conștientizarea efectelor subconștiente și inconștiente. Metodologia psihoterapeutică se realizează prin comunicarea și relațiile interumane directe dintre educator (psiholog, terapeut) și subiect (elev sau student), în cadrul cărora se îmbină procedeele de comunicare verbale cu cele nonverbale îndeosebi, cum sunt impresiunea sugestivă, gesturile, faptele, mijloacele intuitive și explicația simplă și directă, la obiect și altele.

c) În ipostaza cauzelor de natură pedagogică, cum ar fi cele determinate de strategiile didactice pasive și neadecvate specialității și vârstei elevilor, soluția de optimizare a procesului didactic, care să prevină și să elimine eșecul școlar, constă în găsirea și folosirea unor strategii didactice activ-participative și euristice, cum ar fi problematizarea, modelarea, studiul de caz, experimentul, exercițiile teoretico-aplicative în clasă, laborator etc., care să facă din elev (student), într-o măsură cât mai mare, subiect al educației, propriul său educator.

Exemplificările de mai sus (a, b, c) pot fi extrapolate la găsirea strategiilor și soluțiilor pentru toate cauzele eșecului școlar.

Pentru optimizarea actului didactic, în contextul căruia să se prevină ori să se elimine eșecul școlar și să se dezvolte succesul școlar, **factorii educativi, profesorul îndeosebi**, în afară de calitățile ce-i definesc personalitatea, **trebuie să dovedească și să respecte câteva condiții specifice**, printre care se pot enumera: **manifestarea unei concepții optimiste față de educație**, în sensul că fiecare elev (student) normal, pus în condiții favorabile de dezvoltare și educație, poate deveni un succes școlar; **dragoste și dăruire față de elevi (studenți)**, în sensul de a fi părinții lor spirituali, căci fără iubire și dăruire față de tânăra generație studioasă nu se poate realiza un act pedagogic de valoare și eficient; **măiestrie pedagogică și tact pedagogic**; **conștientizarea copilului, elevului și chiar a studentului față de posibilitățile sale reale, de aspectele pozitive sau negative ale activității și comportării sale, transformându-l într-un partener al procesului instructiv-educativ**, în cadrul căruia să se îmbine îndrumarea și exigențele normale, cu cooperarea, consilieratul, răspunderea personală față de actele sale, respectul și ajutorul reciproc.

Desigur, **atunci când s-au folosit strategiile adecvate și valoroase pentru obținerea succesului școlar și nu s-a reușit, atunci, în mod firesc trebuie procedat în consecință, în sensul că elevii (studenții), care se mențin cu o situație școlară la limită sau nereușită școlară, să fie îndreptați spre acele școli sau activități profesionale ce corespund posibilităților lor limitate de pregătire școlară.**

O astfel de atitudine față de pregătirea elevilor și studenților și chiar a profesorilor este în conformitate cu exigențele și aprecierile ce se fac de specialiști pe plan mondial: "Dacă ei nu-și pot ridica nivelul de pregătire - spunea Frederico Mayor - Directorul General al UNESCO - trebuie să se ocupe de altceva. Învățământul contemporan trebuie să se bazeze pe calitate. Este necesar ca în cazul unor elevi, studenți și profesori mediocri să se lupte pentru ridicarea lor calitativă sau să fie scoși din această activitate".

Învățământul românesc, ca domeniu de prioritate națională și socială, cu sprijinul factorilor de decizie la nivel macrosocial, trebuie să procedeze în așa fel încât să ridice calitatea pregătirii elevilor și studenților la nivelul standardelor europene și mondiale, asigurând, fără echivoc, recunoașterea internațională a diplomelor de studii acordate de școlile și universitățile de stat și particulare.

III. Sistemul instituțional de educație

14. Sistemul de învățământ în România

14.1. Conceptul de sistem de învățământ și funcțiile acestuia

Denumirea de sistem provine din limba greacă - systema (i), care înseamnă ansamblul unor părți, corelate între ele.

Dezvoltarea educației, în general, și a învățământului, îndeosebi, a determinat apariția treptată, în fiecare țară, a unui ansamblu de instituții școlare de diferite grade, profile și forme, care au alcătuit sistemul de învățământ al acelei țări.

Sistemul de învățământ reprezintă ansamblul coerent al instituțiilor școlare de toate gradele, profilele și formele, dintr-o anumită țară, care este conceput, organizat și funcționează în baza unor principii educaționale generale cu caracter organizatoric, iar unele și cu caracter juridic.

Sistemul de învățământ asigură rezolvarea uneia din cele mai dificile și mai importante probleme socio-umane - educația și pregătirea tinerei generații, a forței de muncă, a specialiștilor. De aceea, în mod firesc, filosoful german Immanuel Kant spunea că "Educația este cea mai mare și mai grea problemă ce i s-a dat omului spre rezolvare". În acest context, în România învățământul este o prioritate națională (Legea învățământului).

Sistemul de învățământ din România este un subsistem al sistemului social global. El prezintă la intrare exigențele contemporane privind educația tinerei generații, ale pregătirii forței de muncă și specialiștilor și la ieșire - finalitățile, valorizarea și eficiența instituțiilor de instrucție și educație, obiectivate în "produsul" său specific - oamenii pregătiți, forța de muncă, specialiștii, capabili să se integreze cu randament și spirit creator în activitățile social-utile. Întotdeauna, între fluxurile de intrare și ieșire acționează un fenomen de reglare și optimizare, denumit conexiune inversă (feedback).

Sistemul de învățământ contemporan din România se caracterizează prin deschidere și dinamism față de nou, dezvoltându-se și acționând în concordanță cu dezvoltarea

economico-socială, cu progresul științifico-tehnic și cultural, cu aspirațiile poporului român, în condițiile societății civile și a statului de drept, democratic.

Sistemul de învățământ, asanător educației în general, realizează cele trei funcții educaționale principale și anume: a) funcția cognitivă, instructiv-educativă și culturală, care formează pe "homo cogitans" (omul care gândește); b) funcția paraxiologică, de muncă și aplicare a cunoștințelor în practică, care formează pe "homo faber" (omul care muncește și creează) și c) funcția axiologică, de valorificare, de evaluare, care formează pe "homo estimans" (omul care apreciază, valorizează).

14.2. Principiile sistemului de învățământ în România

14.2.1. Conceptul de principii ale sistemului de învățământ

Denumirea de principii este de origine latină, de la "principium", care înseamnă normă, legitate sau teză fundamentală, care asigură orientarea organizării și funcționării unui anumit sistem ideatic sau acțional, așa cum este și sistemul educațional sau de învățământ dintr-o anumită țară.

Principiile sistemului reprezintă normele sau legitățile educaționale generale, cu caracter organizatoric și juridic, care asigură orientarea, organizarea și funcționarea coerentă, democratică și eficientă a ansamblului instituțiilor școlare de toate gradele, profilele și formele din România.

14.2.2. Principiile sistemului de învățământ din România

În conformitate cu prevederile "Declarației universale a drepturilor omului" (O. N. U. - 1948), ale Constituției României (1992), ale Legii învățământului (1995) și avându-se în vedere realizările valoroase ale învățământului pe plan mondial și din țara noastră, în condițiile dezvoltării democratice, ale statului de drept și ale economiei libere, s-au stabilit și se aplică următoarele principii, care stau la baza organizării și funcționării sistemului de învățământ: 13.2.2.1. Dreptul la învățătură asigurat tuturor cetățenilor țării, fără nici o discriminare; 13.2.2.2. Învățământ în principal de stat, dar și un învățământ particular și confesional; 13.2.2.3. Învățământ de toate gradele în limba română, dar, potrivit legii, și în limba minorităților naționale și într-o limbă de circulație internațională; 13.2.2.4. Învățământ bazat pe libertatea conștiinței; 13.2.2.5. Învățământ de stat, general și obligatoriu; 13.2.2.6. Învățământ de stat gratuit și cu facilități diverse pentru celelalte grade de învățământ de stat; 13.2.2.7. Învățământ unitar; 13.2.2.8. Învățământ accesibil, deschis pentru toate gradele de învățământ; 13.2.2.9. Autonomia universitară; 13.2.2.10. Învățământ apolitic; 13.2.2.11. Educație permanentă.

14.2.2.1. Dreptul la învățătură, asigurat tuturor cetățenilor României, fără nici o discriminare

În condițiile statului de drept, democratic, în România toți cetățeni patriei au drepturi și șanse egale la învățătură, fără nici o discriminare de natură socială, de sex, rasă, etnie, religie, politică etc., garantându-se dezvoltarea și afirmarea personalității, dobândirea unei culturi și calificări profesionale, în conformitate cu rezultatele în pregătire și aptitudinile fiecăruia.

În virtutea drepturilor și șanselor reale la învățătură trebuie făcute eforturi și create condiții egale de dezvoltare, dar aceasta nu înseamnă că în mod automat indivizii pot să ajungă egali în dezvoltare și pregătire. Diversitatea omenescului în contextul diversității universale nu presupune în mod utopic egalitarismul dezvoltării și calificării, prin anularea ierarhiei posibilităților, competențelor, valorilor și performanțelor individuale reale. În condiții de drepturi și șanse egale, în mod firesc și obiectiv, vor exista diferențieri și ierarhizări de pregătire, de competențe și performanțe în dezvoltare și calificare.

În acest context, dreptul la învățătură nu presupune promovarea automată, fără acoperire, dintr-o clasă în alta, dintr-un an de studiu sau grad de învățământ în altul, existând astfel posibilitatea corigențelor și repetenției.

Dreptul la învățătură pentru toți cetățenii țării necesită și asigurarea dreptului la învățătură și la integrarea socio-profesională și a diferitelor categorii de handicapați - neuropsihici, senzoriali, motorii etc. prin dezvoltarea corespunzătoare a învățământului special. De asemenea, potrivit legii, acest principiu presupune și asigurarea dreptului și șanselor egale la învățătură, pe toate treptele de învățământ și pentru anumiți tineri din diferite țări ale lumii.

14.2.2.2. Învățământ în principal de stat, dar și învățământ particular și confesional

Cea mai mare parte a învățământului de toate gradele, profilele și formele din România este organizată de către stat. Statul, prin Ministerul Învățământului, asigură organizarea și funcționarea instituțiilor școlare de toate gradele, profilele și formele, sub toate laturile lor - organizatorice, de conținut, didactice și de evaluare. Desigur, funcția de coordonare a Ministerului Învățământului se îmbină cu funcția de cooperare cu organele de stat beneficiare ale învățământului, cu organele puterii locale, inspectoratele școlare și agenții economici, în condițiile unei descentralizări, autonomii școlare, mai ales a autonomiei universitare și a acreditării.

În România, cu avizul Consiliului Național de Evaluare și Acreditare Academică - CNEAA, aviz confirmat de Ministerul Învățământului și aprobat de Guvern, persoanele particulare, anumite organizații, asociații și agenții economici cu caracter privat pot organiza învățământ particular de toate gradele. Învățământul particular reprezintă o alternativă, atât competițională, cât și pentru cuprinderea în învățământul liceal, profesional și universitar a unui număr mai mare de tineri.

În România, cu avizele Departamentului pentru culte și a Ministerului Învățământului, cultele pot organiza învățământ confesional de diferite nivele pentru pregătirea personalului de cult. Învățământul confesional pentru pregătirea personalului de cult este organizat și în cadrul învățământului de stat, potrivit legii.

În țara noastră, statul asigură organizarea unor filiere educaționale alternative de genul Waldorf, Freinet, Montessori etc.

14.2.2.3. Învățământ de toate gradele în limba română; învățământ și în limba minorităților naționale și într-o limbă de circulație internațională

În România, ca stat național, suveran, independent, unitar și indivizibil, **limba oficială în învățământul de toate gradele este limba română**, reprezentând o necesitate obiectivă a cunoașterii și însușirii ei prin școală de către toți cetățenii țării, indiferent de etnie (naționalitate).

Având la bază standarde internaționale privind drepturile persoanelor ce aparțin minorităților naționale în România, **potrivit legii, se asigură studiile și instruirea elevilor în limba minorităților naționale, cu condiția studierii și a limbii și literaturii române**, a istoriei și geografiei României, ca și a educației civice în limba română. Se asigură, potrivit legii, ca **în învățământul superior să se poată organiza specializări în limba minorităților naționale** pentru pregătirea personalului didactic din învățământul preuniversitar și a personalului de cult.

În România, în conformitate cu necesitățile pregătirii specialiștilor pentru exercitarea în bune condiții a relațiilor externe de toate genurile, statul organizează unități de învățământ și în limbi de circulație internațională.

Prevederea constituțională de studiere a limbii române în învățământul de toate gradele, de către toți cetățenii țării, indiferent de etnie (naționalitate) este o necesitate logică, obiectivă, care oferă posibilitatea însușirii culturii, civilizației și tradițiilor valoroase ale poporului român și a exercitării drepturilor cetățenești prevăzute de Constituție și legile țării pentru toți cetățenii României.

14.2.2.4. Învățământ bazat pe libertatea conștiinței

În strânsă corelație cu prevederile "Declarației universale a drepturilor omului", Constituției României și Legii Învățământului, în învățământul românesc se aplică principiul libertății conștiinței, a gândirii și opiniilor, ca și a dreptului la credință și la o anumită religie, care nu pot fi îngrădite sub nici o formă. Acest principiu presupune manifestarea spiritului de toleranță, de înțelegere și respect reciproc, în așa fel încât, nimeni să nu poată fi constrâns la o credință religioasă contrară convingerilor sale, putând conviețui pașnic și constructiv cetățeni religioși, atei și agnostici.

În acest context, învățământul nostru asigură atât pregătirea tineretului în pas cu cele mai noi cuceriri ale științei, tehnicii și culturii, cât și educația lui religioasă, prin predarea în învățământul preuniversitar a religiei - ca obiect de învățământ, corespunzător opțiunii elevului față de o anumită religie, potrivit legii.

14.2.2.5. Învățământ general și obligatoriu

În România, pentru a realiza o cultură generală elevată și temeinică, o orientare școlară corespunzătoare, șanse relativ egale tinerilor studioși pentru intrarea în

învățământul liceal și profesional, cât și pentru integrarea în activitatea social-utilă, legea asigură un învățământ general și obligatoriu de 8 ani, care cuprinde școala primară de 4 clase și gimnaziul de 4 clase.

Pentru realizarea unui învățământ obligatoriu elevat și eficient este necesar să se depună eforturi susținute din partea factorilor educativi și a elevilor, dinamizându-se elevii buni și foarte buni să obțină rezultate cât mai bune și să se înlăture fenomenul de delăsare a unor elevi care nu mai doresc să continue studiile. Desigur, învățământul obligatoriu nu înseamnă promovarea elevilor automat, fără acoperire. Elevii care, cu tot ajutorul dat, nu obțin rezultatele corespunzătoare, pot rămâne repetenți. Până la împlinirea vârstei de 16 ani, copiii sunt obligați să urmeze învățământul.

14.2.2.6. Învățământul de stat gratuit și cu facilități diverse pentru toate gradele de învățământ

Pentru a se realiza absolvirea învățământului general și obligatoriu de 8 ani, dar și frecventarea celorlalte trepte, statul asigură gratuitatea învățământului, aceasta însemnând faptul că nu se percep taxe școlare, statul suportând de la buget toate cheltuielile de școlarizare. Statul asigură diverse facilități pentru toate gradele de învățământ, prin subvenții de la bugetul de stat pentru construcții școlare, pentru dotarea tehnico-materială și pentru pregătirea personalului didactic, pentru burse acordate elevilor și studenților merituosi și cu dificultăți materiale, orfani și urmași ai celor căzuți în Revoluția din decembrie 1989 etc.

În cazuri deosebite, statul poate percepe anumite taxe școlare, aceasta făcându-se cu spirit de discernământ, în sensul luării în considerare a gratuității în general a învățământului de stat. În învățământul particular se percep taxe școlare, avându-se în vedere că acest învățământ se organizează și funcționează din resurse financiare proprii.

Este posibil ca, în viitor, și unele unități de învățământ particular acreditate să fie sprijinite material și financiar de stat, așa cum se procedează în unele țări apusene.

14.2.2.7. Învățământ unitar

În România, pentru a asigura șanse egale de pregătire și competență, toate instituțiile de învățământ de același grad, profil și formă sunt organizate și funcționează după o concepție educațională unitară. Acest principiu fiind valabil și pentru învățământul particular, deoarece are ca finalitate acordarea acelorași diplome de studii ca și învățământul de stat. Caracterul unitar al învățământului este dat în principal de un mod unitar de organizare și de funcționare, în mod deosebit de un conținut unitar al învățământului, oglindit în programe și planuri de învățământ unitare. Desigur, în condițiile unui învățământ unitar este posibilă competiția loială prin modalități de realizare diversă a selecției conținuturilor și realizării actului instructiv-educativ, în cadrul cărora pot să-și spună cuvântul profesionalismul, competența și măiestria cadrelor didactice, ca și seriozitatea, capacitatea și efortul susținut al celor care învață, asigurându-se astfel, obținerea de competențe superioare în formarea și pregătirea tineretului studios. De altfel, obținerea locurilor în activitatea social-utilă prin concurs și apoi activitatea profesională propriu-zisă după absolvirea școlii sau facultății, vor ierarhiza și aprecia corespunzător valorile și competențele științifice, profesionale și civice obținute.

14.2.2.8. Învățământ accesibil, deschis pentru toate gradele de învățământ

Ca urmare a unui învățământ democratic, a dreptului și a șanselor egale de învățatură, în România, tuturor fiilor țării, fără nici o discriminare, care obțin rezultate corespunzătoare la învățatură și promovează un grad de învățământ, li se asigură posibilitatea de a trece într-un grad de învățământ superior celui absolvit, de la învățământul primar, până la cel superior și până la doctorat. Accesibilitatea în toate gradele de învățământ este asigurată și de caracterul învățământului obligatoriu de 8 ani, de gratuitatea acestora, de facilitățile financiare date tineretului studios prin burse, scutiri de taxe etc. în celelalte grade de învățământ și prin caracterul unitar al învățământului.

Desigur, caracterul deschis al învățământului de toate gradele implică și concursuri pentru intrarea în învățământul liceal, profesional, postliceal și superior, inclusiv la doctorat, acestea fiind determinate de un anumit număr de locuri stabilit în funcție de cerințele diviziunii sociale a muncii și de nivelul și competența pregătirii, pentru a pătrunde, într-un grad de învățământ superior și într-un anumit profil, tinerii cei mai merituoși.

Asigurarea de șanse egale pentru tinerii studioși de a trece dintr-un grad în altul de învățământ necesită înlăturarea discrepanțelor dintre diferitele grade de învățământ, pentru ca trecerea să se facă fără șocuri și fără rebuturi; mai ales în rândul tinerilor serioși și merituoși.

În condițiile învățământului accesibil din România, tinerii supradotați, care înaintează în școlaritate prin ritm propriu la învățatură, pot promova doi ani de studii într-un an școlar.

Caracterul deschis al învățământului **necesită eforturi susținute și rezultate elevate la învățatură, pentru ca diplomele de studii acordate la terminarea fiecărui grad de învățământ să fie acoperitoare, să se bazeze pe competență intelectuală și profesională, pentru a fi omologate pe plan național și mondial, și a face față concursurilor profesionale ce le vor susține absolvenții școlilor și facultăților.**

14.2.2.9. Autonomia universitară

Învățământul preuniversitar de stat este coordonat de Ministerul Învățământului și Inspectoratele școlare, în cooperare cu organismele beneficiare și organele puterii locale, în condițiile descentralizării școlare.

Învățământul superior dispune de autonomia universitară. Domeniile autonomiei universitare sunt stabilite în Carta universitară, elaborată de fiecare instituție de învățământ superior, conform legii. Autonomia universitară asigură democratizarea reală a învățământului superior, descentralizarea conducerii și realizarea autoconducerii competente și eficiente a unităților de învățământ superior, în condițiile cooperării cu organele ierarhice de învățământ și organismele interesate, Ministerul Învățământului asigurând coordonarea generală. Autonomia universitară cooperează cu Ministerul Învățământului și prin intermediul unor organisme speciale, așa cum sunt: Consiliul Național a Rectorilor, Colegiul Academic Universitar, CNEAA, Comisia de atestare a titlurilor științifice etc.

14.2.2.10. Învățământ apolitic

Sistemul de învățământ ține seama de politica educațională a statului nostru democratic. În învățământ, însă, nu se confruntă ideologiile și partidele politice, fiind excluse structura și organizațiile de partid și dictatul acestora. "Politica în învățământ constituie o piedică gravă pentru demersul intelectului." (Fr. Mayor, Director General UNESCO).

În învățământ acționează numai orientările general-umane, valorile și practicile culturale, științifice, profesionale, pedagogico-metodice și moral-civice corespunzătoare unui stat de drept, democratic.

Cadrelle didactice și tineretul studios, dacă doresc, pot face politică în cadrul orientărilor și structurilor de partid existente în afara instituțiilor de învățământ, în condițiile pluripartidismului, ale societății civile și democratice.

14.2.2.11. Educație permanentă

Educația permanentă derivă din necesitatea continuării instruirii și autoinstruirii și după absolvirea școlii și facultății, în tot timpul vieții active, a vieții în general. Aceasta înseamnă a ține pasul cu noul, cu cuceririle și realizările din domeniile cultural, științific, tehnic, economic, medical, pedagogico-metodic, etic, juridic și socio-uman, în general, pe plan național și mondial. În acest context, sistemul de învățământ din România asigură perfecționarea pregătirii profesionale, științifice și culturale, etice, etc. a tuturor cetățenilor țării, precum și policalificarea și reciclarea (reconversia) lor profesională - după caz.

14.3. Structura sistemului de învățământ

Structura sistemului de învățământ din România obiectivează organizarea învățământului din România pe nivele (grade), profile și forme de instituții școlare într-un ansamblu coerent și unitar. Ea îmbină, în mod creator, tradițiile și realizările școlii românești cu realizările în acest domeniu pe plan mondial.

Învățământul în România are următoarea structură (fig. 12):

14.3.1. Învățământul preșcolar;

14.3.2. Învățământul școlar, cu:

14.3.2.1. Învățământul primar de 4 ani;

14.3.2.2. Învățământul gimnazial de 4 ani (învățământul secundar inferior);

14.3.2.3. Învățământul liceal de 4 ani (învățământ secundar superior);

14.3.2.4. Învățământul profesional de 1 - 3 ani;

14.3.2.5. Învățământul tehnic de maiștri de 1 1/2 - 2 ani;

14.3.2.6. Învățământul postliceal de specialitate 1 - 3 ani;

14.3.3. Învățământul universitar (superior) de 3 - 6 ani;

14.3.3.1. Învățământul superior de scurtă durată de 3 ani;

14.3.3.2. Învățământul superior de lungă durată de 5 - 6 ani;

14.3.4. Învățământul postuniversitar de 1 - 3 ani (master, înalte studii și doctoratul);

14.3.5. Alte forme de învățământ (special și de perfecționare).

ORGANIGRAMA SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN ROMÂNIA

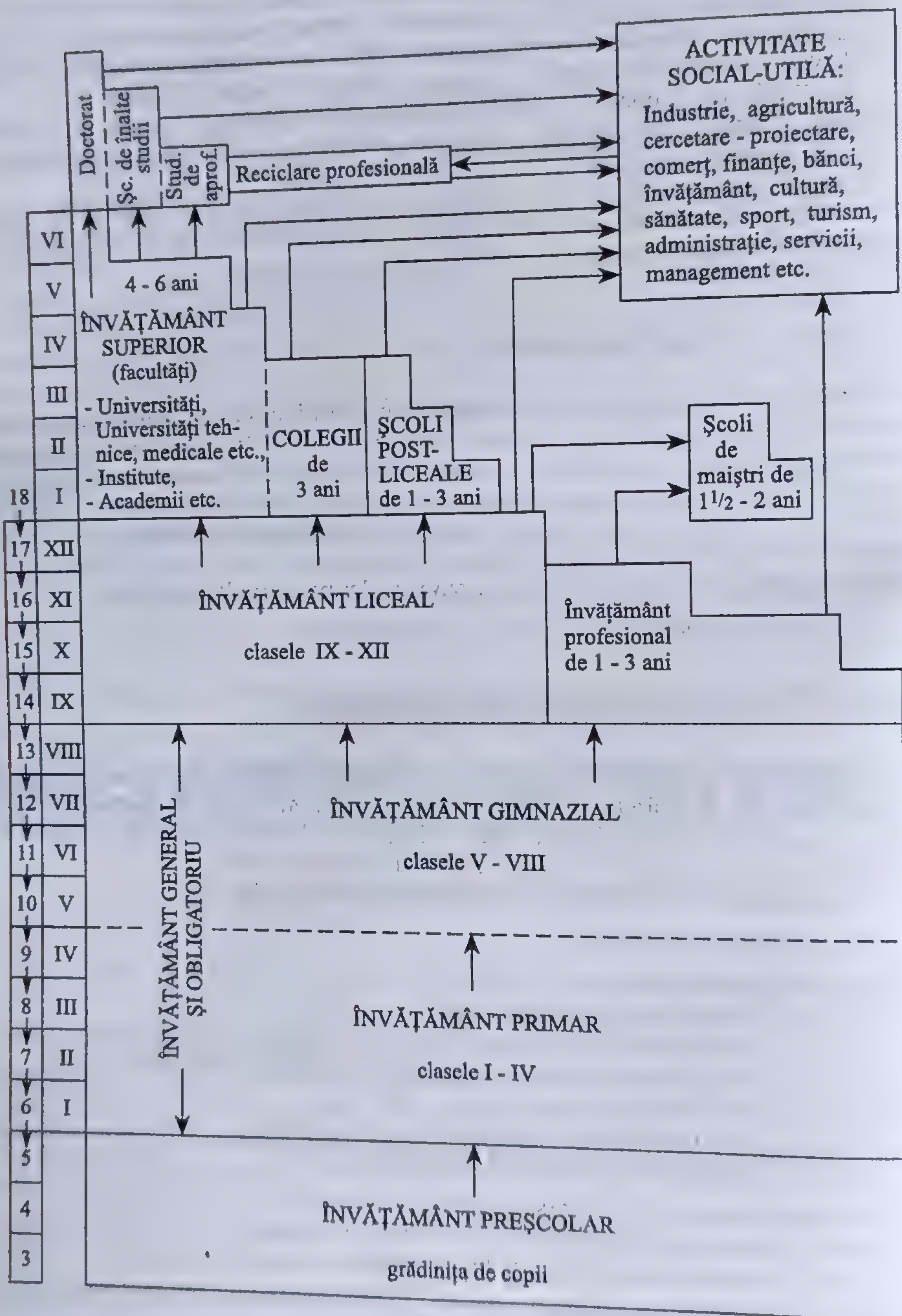


Fig. 12

14.3.1. *Învățământul preșcolar*

El este opțional, având ca obiectiv completarea educației în familie. El cuprinde copiii de la 3 - 6(7) ani, asigurându-le atât formarea și dezvoltarea necesară corespunzătoare particularităților de vârstă, cât și pregătirea lor pentru intrarea în școala primară, contribuind la formarea și dezvoltarea lor fizică, intelectuală, afectivă și socială, îndeosebi prin joc didactic. Activitatea se desfășoară în grădinițe sub îndrumarea educatoarei, absolventă a unei școli normale (liceu pedagogic sau colegiu de educatoare).

14.3.2. *Învățământul școlar*

14.3.2.1. *Învățământul primar de 4 ani, clasele I - IV, pentru copiii între 6(7) - 10(11) ani*

La înscrierea în clasa I se va face o testare a copiilor pentru depistarea celor handicapați și cuprinderea lor în învățământul special. Ciclul primar face parte din învățământul obligatoriu. Învățământul primar are ca obiective: însușirea de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor intelectuale de bază privind cititul, scrisul, socotitul (calculul aritmetic), exprimarea într-o limbă străină de circulație internațională, precum și formarea deprinderilor de comportare civilizată, de orientare și acțiune în spațiul natural geografic și sociouman înconjurător. Factorul educativ principal în învățământul primar este învățătorul (învățătoarea), absolvent al unei școli normale (liceu pedagogic sau colegiu de învățători). Pot fi învățători și absolvenți ai învățământului superior, aceștia purtând denumirea de institutori, care sunt salariați în conformitate cu studiile superioare.

14.3.2.2. *Învățământul gimnazial de 4 ani, clasele V - VIII, pentru copiii de 10(11) - 14(15) ani*

El face parte din învățământul general obligatoriu de 8 ani. Gimnaziul, considerat ca învățământ secundar inferior, îndeplinește următoarele obiective: însușirea elementelor fundamentale de știință și cultură generală, cel puțin a unei limbi străine de circulație internațională, formarea capacităților generale și de educație tehnologică, formarea priceperilor și deprinderilor necesare unei activități practice generale (preprofesionalizare), cerute de nevoile orientării și selecției școlare și profesionale după absolvirea gimnaziului, precum și educația civică pentru realizarea unei comportări civilizate și a unor orientări și acțiuni corespunzătoare în mediul sociouman înconjurător. La terminarea gimnaziului se dă un examen, iar cei care-l promovează primesc un certificat de absolvire, care poate fi însoțit și de o recomandare asupra aptitudinii școlare a absolventului. Pregătirea din gimnaziu asigură, însă, condițiile continuării pregătirii de specialitate, a obținerii unei profesionalizări. Absolvenții gimnaziului pot urma, prin concurs, liceul sau școala profesională. Celor care nu promovează examenul de absolvire a gimnaziului li se oferă posibilitatea prelungirii școlarității în vederea obținerii certificatului de absolvire. Cadrele didactice din gimnazii sunt în general absolvenți ai învățământului pedagogic superior de 3 ani, dar și absolvenți ai universităților, având toți titlul de profesori.

14.3.2.3. Învățământul liceal de 4 ani, clasele IX - XII, pentru copiii de 14(15) - 18(19) ani

În liceu, considerat învățământul secundar superior, sunt admiși elevii absolvenți ai gimnaziului cu certificat de absolvire, pe bază de concurs. Liceele funcționează cu mai multe profiluri - științific-real, sociouman, industrial, economic-administrativ, pedagogic, artistic, silvic și agroindustrial, de educație fizică și sport etc. În licee se realizează următoarele obiective: îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor de știință și cultură generală, dezvoltarea capacităților intelectuale, îndeosebi a gândirii, conturarea unei dimensiuni practice a cunoștințelor dobândite, înțelegerea elementelor și metodelor cercetării, însușirea cel puțin a unei limbi străine de circulație internațională, formarea unei comportări civice și morale demne și pregătirea pentru continuarea studiilor. În liceele de specialitate (industriale, agroindustriale, economice etc.) se asigură dobândirea unei profesii, susținându-se o lucrare practică, iar cei care o promovează obțin un atestat de calificare. La absolvirea liceului se dă examenul de bacalaureat, iar cei care-l promovează obțin diplomă de bacalaureat. Absolvenții liceului, cu diplomă de bacalaureat, pot continua studiile în învățământul superior, pe bază de concurs de admitere. Absolvenții liceului, care nu vor urma învățământul superior, pot urma o școală postliceală sau se pot încadra într-o activitate social-utilă, perfecționându-și calificarea la locul de muncă. Cadrele didactice din licee sunt absolvenți ai învățământului superior de cel puțin patru ani, ei fiind încadrați ca profesori.

*) Pentru asigurarea pregătirii profesionale, liceele de specialitate au durata de școlarizare mai mare cu un an.

14.3.2.4. Învățământul profesional de 1 - 3 ani

În școlile profesionale intră pe bază de examen sau concurs - după caz, în limita numărului de locuri stabilit, absolvenți ai gimnaziului. În școlile profesionale se asigură îmbinarea culturii generale cu educația tehnologică și obținerea unei calificări manuale, mecanizate sau pentru tehnologiile de vârf în diverse domenii ale vieții sociale. La absolvirea școlii profesionale se dă un examen teoretic și practic, iar cei care-l promovează obțin diplomă de absolvire de calificare profesională în meseria în care s-au pregătit, pe baza căreia se pot încadra în muncă.

Cadrele didactice din școlile profesionale sunt absolvenți ai învățământului superior de diverse profile, în calitate de profesori.

În cadrul învățământului profesional se organizează și învățământ de ucenici de 1-3 ani. El pregătește muncitori calificați pentru activitățile economice locale și ale agenților economici (regii autonome, societăți comerciale de stat și private etc.).

14.3.2.5. Învățământul tehnic de maiștri de 1 1/2 - 2 ani

În școlile de maiștri pot intra, prin examen sau concurs, după caz, absolvenți de liceu cu stagiu de producție și recomandări ale unităților economice industriale, de construcții etc. La absolvirea școlii se dă un examen, iar cei care-l promovează primesc diplomă de maestru, pe baza căreia pot fi încadrați în activitatea productivă, în funcții de conducere a unor formații de lucru.

14.3.2.6. Învățământul postliceal neuniversitar de specialitate de 1 - 3 ani

El pregătește tehnicieni (muncitori cu înaltă calificare) pentru diverse ramuri economico-sociale: industrie, agricultură, învățământ, sănătate etc. La promovarea examenului de absolvire se acordă certificatul de calificare profesională.

14.3.3. Învățământul superior (universitar) de 3 - 6 ani

Admiterea în învățământul superior se face prin concurs, pe baza diplomei de bacalaureat, în limita numărului de locuri stabilit pe profile și instituții de învățământ universitar. **În învățământul superior se organizează colegii universitare cu durata de 3 ani - formă de studii universitare de scurtă durată și facultăți de 4 - 6 ani - formă de studii universitare de lungă durată.** Studiile cu durata de 6 ani, cursuri de zi, sunt stabilite pentru domeniile arhitectură și medicină.

În învățământul superior se organizează și forme de învățământ seral cu frecvență și forme de învățământ fără frecvență.

Învățământul superior pregătește specialiști cu calificare superioară pentru domeniile cunoașterii și activităților socio-umane, cum sunt: știința, cultura, artele, învățământul, sănătatea, industria, agricultura, comerțul, finanțele, sportul, turismul, managementul etc. Absolvenții care doresc să fie încadrați în învățământul preuniversitar trebuie să obțină în cadrul studiilor din facultăți și o pregătire psihopedagogică și metodică.

Finalizarea studiilor la învățământul superior se realizează prin următoarele modalități de evaluare: a) **prin examene de licență** la învățământul superior de lungă durată și b) **prin examene de absolvire** la învățământul de scurtă durată, acordându-se diplome de licență și, respectiv, diplome de absolvire.

Diplomele de licență obținute conform metodologiei stabilite de Ministerul Învățământului (susținerea proiectului sau lucrării de diplomă și a 3 examene) sunt garantate de Ministerul Învățământului și vor avea antetele acestuia și al universității absolvite. Diplomele de absolvire ale absolvenților învățământului superior de lungă durată, obținute numai ca urmare a susținerii proiectului (lucrării) de diplomă, vor avea numai antetul universității absolvite, aceștia având dreptul să susțină ulterior examenul de licență, conform precizărilor Ministerului Învățământului.

În acest sistem de evaluare, numai titularii diplomelor de licență, garantate de Ministerul Învățământului, vor avea acces la învățământul postuniversitar (studii aprofundate, școli de înalte studii, doctorat), cercetare, activitate didactică în învățământul superior, doctorat și specializări în străinătate, ca bursieri ai statului.

Absolvenții învățământului superior de scurtă durată pot continua studiile la învățământul superior de lungă durată, conform prevederilor legale.

14.3.4. Învățământul postuniversitar

Învățământul postuniversitar oferă absolvenților cu licență universitară posibilitatea aprofundării prin studii de specializare și doctorat sau prin extinderea pregătirii atestate prin diplomă de licență în școli de înalte studii, astfel:

14.3.4.1. Studii de specializare - master de 1 an

Ele asigură adâncirea pregătirii profesionale a absolvenților cu diplomă de licență, accentul punându-se pe cercetarea științifică efectivă; ele se finalizează printr-o dizertație care să probeze aptitudini de cercetare, iar cei care o promovează obțin certificat de specializare - de tip master, aceste studii considerându-se și an pregătitor doctoratului.

14.3.4.2. Școli de înalte studii cu durata de 2 ani

Ele sunt organizate pe lângă instituțiile de învățământ superior, fiind deschise prin concurs absolvenților cu diplomă de licență universitară. Ele oferă posibilitatea pregătirii în alte domenii de specializare și cu caracter interdisciplinar cerute de necesitățile sociale, cum ar fi management, administrație, marketing etc. La terminarea studiilor se susține o **dizertație**, iar cei care au fost declarați **promovați**, li se eliberează un **certificat de înalte studii postuniversitare** în domeniul de specializare absolvit. Absolvenții școlii de înalte studii se pot înscrie la concursul de admitere la doctorat și în noua specialitate obținută.

14.3.4.3. Doctoratul

Doctoratul poate fi urmat, pe bază de concurs, numai de către absolvenții învățământului superior de lungă durată, cu diplomă de licență.

Este organizat în instituțiile de învățământ superior; se poate desfășura pe o durată de circa 3 ani; are ca scop perfecționarea și consacrarea profesională prin cercetări specializate; el se finalizează cu o teză de doctorat susținută public la nivelul facultății, iar cei care o promovează obțin **titlul de doctor în științe**, care se confirmă de **Comisia Superioară de Atestare** din Ministerul Învățământului. Specialiștii cu titlul de doctor în științe pot obține, ulterior, și **titlul de doctor docent în științe**, în condițiile prevederilor legale.

14.3.5. Alte forme (tipuri) de învățământ

În sistemul de învățământ din România se organizează și următoarele forme (tipuri) de învățământ: a) învățământ special și b) învățământ permanent (de perfecționare sau de recalificare profesională).

14.3.5.a. Învățământul special

Învățământul special este organizat în grădinițe și școli speciale pentru copii handicapați, care suferă de afecțiuni neuropsihice (oligofreni), senzoriale (surdo-muți și orbi) sau motorii, care nu permit să urmeze rețeaua generală de învățământ.

Învățământul funcționează cu cadre didactice anume pregătite și cu mijloace și strategii didactice speciale. Învățământul special urmărește dobândirea de către copiii handicapați a cunoștințelor și deprinderilor intelectuale de bază, în vederea integrării lor culturale și socio-profesionale, fie în rețeaua generală de învățământ, fie să le ofere posibilitatea dobândirii unor priceperi și deprinderi profesionale, care să le faciliteze integrarea într-o muncă utilă.

14.3.5.b. Învățământul permanent (de perfecționare sau de recalificare profesională)

În spiritul principiului educației permanente, sistemul nostru de învățământ oferă adulților, tuturor absolvenților învățământului general, liceal, profesional și universitar posibilitatea actualizării, îmbogățirii și aprofundării pregătirii profesionale și a dezvoltării capacităților și deprinderilor profesionale în pas cu schimbările și mutațiile intervenite în știință, tehnică, cultură, învățământ, economie, sănătate, comerț, sistemul bancar-financiar, artă etc. De asemenea, ca urmare a economiei libere, de piață și a schimbărilor științifico-tehnice, profesionale și de altă natură, învățământul permanent oferă posibilitatea recalificării (reconversiei) profesionale.

Învățământul permanent (de perfecționare și recalificare profesională) se realizează prin forme instituționalizate - cursuri și seminarii de perfecționare (reciclare) profesională, finalizate prin colocvii sau examene, cursuri de policalificare, cursuri (școli) de recalificare. Învățământul permanent și perfecționarea profesională și pedagogico-metodică a cadrelor didactice se realizează prin obținerea definitivatului, a gradelor II și I și prin reciclări periodice. Durata și formele de perfecționare și recalificare, modul de finalizare sunt stabilite prin lege, acordându-se la absolvire certificate de studii, eliberate de instituțiile acreditate și recunoscute de Ministerul Învățământului. De remarcat faptul că la baza învățământului permanent este necesar să stea studiul individual-independent, care trebuie să devină o preocupare sistematică și continuă a fiecărui cetățean încadrat în activitatea social-utilă. De evidențiat și faptul că învățământul permanent este susținut și de universitățile populare, de mass media (radioul, televiziunea, sateliții informaționali, presa, teatrul, cinematograful, expozițiile etc.).

Datele prezentate evidențiază faptul că sistemul de învățământ românesc este în concordanță cu tradițiile valoroase îndelungate ale școlii noastre de toate gradele, cu prevederile Legii învățământului, cu cerințele și exigențele societății civile, democratice și a statului de drept, cu exigențele progresului științifico-tehnic și cultural național și mondial. Învățământul nostru trebuie să privească cu îndrăzneală viitorul, orientându-se și restructurându-se în toate componentele sale corespunzător exigențelor dezvoltării tehnologiilor de vârf, a bioindustrii, a inteligenței artificiale, a pătrunderii în spațiul cosmic și a altor direcții de dezvoltare a societății. Se poate afirma că sistemul de învățământ din România contemporană are performanțe valorice, de competență și eficiență ridicate, integrând învățământul românesc în rândul sistemelor de învățământ avansat din Europa și din lume. Este necesar să se aprecieze de factorii de decizie la nivel național că învățământul reprezintă, alături de economie și alte domenii sociale importante, o dimensiune și investiție specifice, deosebit de valoroase și eficiente pentru progresul și regenerarea spirituală, morală și profesională a țării, care necesită toată atenția, sprijinul și protecția întregii societăți.

15. Profesorul - factor educativ. Personalitatea profesorului

15.1. Statutul și rolul profesorului

Conceptul de profesor reprezintă pe toți specialiștii investiți ca educatori în învățământul de toate gradele. El include toate funcțiile de: învățător, institutor, dascăl, cadru didactic, magistru, educator, profesor de liceu sau universitar, care alcătuiesc detașamentul corpului (personalului) didactic¹.

Profesorii desfășoară, în general, o activitate intelectuală, spirituală. De aceea, profesorii fac parte din categoria socială a intelectualității, specialiști ce lucrează cu mintea, reprezentând un detașament sociouman important și valoros. Desigur, activitatea lor devine eficientă numai atunci când este legată de realitate, de practica socială.

Profesorul îndeplinește o profesiune de o deosebită importanță, aceea care asigură formarea și pregătirea personalității tinerelor generații și pregătirea lor profesională în cadrul instituțiilor de învățământ, strâns legate de viață, de activitatea socioprofesională, morală și cetățenească. Prin aceasta profesorul contribuie la realizarea celui mai important "produs" al societății, omul pregătit prin studii, omul calificat, care se integrează în activitatea social-utilă, aducându-și aportul la producerea bunurilor materiale și spirituale, la progresul continuu al societății. Profesorul este principalul factor al educării și pregătirii tinerelor generații. El este investit cu un rol îndrumător în formarea tinerelor generații, contribuind, însă, la pregătirea omului pentru activitatea și creația independentă, în contextul unor relații de cooperare și ajutor reciproc între el și tânăra generație.

Munca și personalitatea educativă a profesorului pot lăsa urme frumoase în mintea și comportarea tinerelor generații, oferindu-le prilejul de a-și aminti cu plăcere, respect și chiar cu venerație de foștii dascăli, care pot menține anumite legături spirituale pentru toată viața. Aceste legături pot și trebuie să fie nu numai cu ocazia aniversării unui anumit număr de ani de la absolvirea școlii sau facultății, ele pot să se manifeste tot timpul prin consultații și colaborări pe linie profesională, culturală, științifică și chiar în problemele vieții. Este

¹ lat. *magister* – magistru, dascăl, profesor; fr. *professeur* – profesor, învățător; fr. *professoral* – care ține de profesor; fr. *professorat* – meserie (profesie sau funcție) de profesor; lat. *intellectus*, *intellectualis* – intelectual, care desfășoară activitate mintală, spirituală.

plăcut să auzi spunându-se: "A fost elevul (studentul) meu, m-am mândrit și mă mândresc cu el". De asemenea, este tot atât de plăcut și de dorit să auzi: "A fost profesorul meu. Am avut ce învăța de la el. El mi-a deschis orizontul, spiritul de inițiativă, încredere și dragoste pentru profesie etc. Îi sunt recunoscător etc."

Având în vedere că **personalul didactic** constituie un valoros detașament al intelectualității, este necesar ca, **odată cu realizarea obiectivelor lui principale - educarea și pregătirea tinerei generații, să se manifeste și ca un detașament și factor de progres social, de dezvoltare a științei și culturii, de ridicare a nivelului cultural al cetățenilor, de rezolvare a diverselor probleme ale vieții.**

15.2/ Calitățile (competențele) personalității profesorului

Pentru îndeplinirea la un înalt nivel de performanță și eficiență a activității sale complexe, profesorul trebuie să-și formeze și să manifeste o gamă variată de calități (competențe) ale personalității sale, care să-l definească ca specialist, om de știință, om de cultură, pedagog, cetățean și manager.

Printre calitățile principale ale personalității profesorului menționăm: pregătirea de specialitate temeinică (specialist de înaltă calificare și competență); capacitate de creație științifică (om de știință); orizont cultural larg (om de cultură); pregătire, competență, tact și măiestrie psihopedagogice; preocupare și capacitate de perfecționare profesională și psihopedagogică continuă; profil moral-cetățenesc demn (om de înalt profil moral) și capacitate managerială.

15.2.1. Pregătirea de specialitate temeinică (specialist de înaltă calificare și competență)

Pregătirea de specialitate temeinică, specifică anumitor discipline de învățământ, constituie calitatea esențială și fundamentală - numărul unu - pentru exercitarea cu competență și eficiență a muncii de profesor. Nu poți exercita profesia de profesor (să nu accepți să fii investit profesor) dacă nu ai o pregătire temeinică de specialitate, căci nu poți pregăti pe alții, dacă tu ca profesor nu ești foarte bine pregătit.

Pregătirea de specialitate temeinică cere responsabilitate, eforturi, stăruință, pasiune, îndeosebi, iubire de adevăr, de a ști cât mai mult. "Fără iubire de adevăr - spunea valorosul filolog și profesor Al. Filippide - studiul n-are sens". În primele grade de învățământ s-ar putea ca tineretul studios să nu sesizeze lipsa de pregătire a profesorului. Viața a arătat că și în primele grade de învățământ, elevii, deși n-ar putea-o demonstra, fac adesea aprecieri asupra pregătirii profesorului, spunând: "**este foarte bun, ne învață multe etc.**"; s-ar putea să spună și invers. Situația se complică în liceu și învățământul superior când tineretul studios își dă seama, într-o măsură apreciabilă, de calitatea și nivelul pregătirii profesorului. De asemenea, nu trebuie uitați anumiți părinți, factori de conducere, inspectori școlari etc. care au un cuvânt de spus, în cunoștință de cauză, asupra pregătirii profesorului.

Pentru realizarea și manifestarea acestei calități se cere respectarea câtorva condiții și anume: să ne autocontrolăm în raport cu nivelul dezvoltării științei ce o predăm, pentru a constata ceea ce avem însușit și ceea ce mai trebuie completat; să continuăm pregătirea de specialitate și după terminarea studiilor - care ne-au oferit posibilitatea de a fi investiți profesori, participând la forme organizate de pregătire, dar, în primul rând prin studiul individual. Pentru aceasta trebuie să ne preocupăm și să facem sacrificii financiare de a avea în biblioteca personală tot ceea ce este mai important în domeniile de specialitate ce le predăm (desigur, pentru cei care-s suplinitori - problema pregătirii este diferită, dar fondul problemei rămâne), iar, după posibilități, și un calculator personal conectat la o bancă de date.

15.2.2. Capacitate de creație științifică (om de știință)

Profesorul în calitate de intelectual cu o temeinică pregătire de specialitate folosește tot ceea ce știința a creat în domeniul disciplinelor predate, întreprinzând continuu o activitate de documentare.

Odată stăpânind foarte bine un domeniu de specialitate, profesorul nu trebuie să se mai mulțumească numai cu asimilarea și transmiterea datelor oferite de documentare. El trebuie să încerce să-și dezvolte treptat și capacitatea de creație în domeniul disciplinei predate. La început, prin anumite prelucrări, analize, combinări de date existente, realizate independent, care să sporească informația și aplicația în domeniul de specialitate. Treptat, pentru cei care predau discipline experimental-aplicative, tehnice, prin cercetare experimentală în laborator, folosind mijloace și tehnici moderne, inclusiv informatice de investigație, în vederea aducerii a ceva nou sub raport ideatic sau acțional (practic). Creația poate fi obținută în domeniul lingvistic, al criticii literare, în arte, în poezie, povestiri, eseuri, nuvele sau romane, cât și în științele fundamentale, după caz. Viața a dovedit că spiritul creativ al profesorului i-a sporit pregătirea și valențele profesionale, de specialist, i-a dezvoltat autoritatea și prestigiul ca intelectual și dascăl, l-a definit ca cercetător, ca om de știință. Dascălul adevărat trebuie să fie și om de știință.

15.2.3. Orizont cultural larg (om de cultură)

Pentru ca profesorul să poată realiza cu succes problemele instructiv-educative, pentru a se manifesta ca un adevărat intelectual și educator, el trebuie, ca, pe lângă pregătirea și creația de specialitate, să aibă și alte resurse pe care să le folosească în activitatea sa complexă de educator. Pentru asigurarea acestor resurse, profesorul are nevoie să dea o bogată cultură generală. În acest context, el trebuie să-și însușească informații din domeniul artelor (literatură, pictură, sculptură, teatru, cinematograf etc.). Desigur, ar fi de un real folos și stăpânirea unor cunoștințe de cultură fundamentală (din domeniile fizicii, chimiei, biologiei, psihologiei, sociologiei, informaticii etc.). Experiența a demonstrat că posedarea unui larg orizont cultural oferă profesorului posibilitatea de a rezolva cu mai mult succes atât problemele de specialitate, cât și, mai ales, problemele sociale-umane apărute în viața tineretului studios, în relațiile acestora cu factorii educativi.

Obținerea unui larg orizont cultural depinde mai întâi de școală, dar în ultimă instanță depinde de noi înșine. "A te naște - spunea istoricul Vasile Pârvan - nu-î meritul tău; a fi om de cultură, aceasta ține de tine", iar criticul literar Garabet Ibrăileanu spunea: "A trăi ca intelectual, înseamnă a trăi în lumină și adevăr", ori cultura îți oferă această șansă.

Cultura generală bogată a profesorului este, fără îndoială, o posibilitate de formare și influențare a dezvoltării culturii generale a tineretului studios. Ea este, în același timp, și o posibilitate de dezvoltare și afirmare reală a prestigiului profesorului.

În condițiile re tehnologizării, a dominării calculatoarelor în toate domeniile de activitate, desigur a celor practice îndeosebi, dar nu numai acestora, o cultură generală bogată menține profesorul, pe toți educatorii și tinerii studioși, pe toți cetățenii țării într-o atmosferă umanistă, de trăire spirituală și de afectivitate superioară, specifice oamenilor, ferindu-i de a deveni rigizi, tehnocrați, roboți.

15.2.4. *Pregătire, competență, măiestrie și tact psihopedagogice*

În concepția pedagogică modernă, pentru ca profesorul să poată concepe, organiza, proiecta actul educațional are nevoie neapărat și de pregătire, tact și măiestrie psihopedagogice, care sunt cerute, îndeosebi, de ipostaza de educator.

Trebuie combătută concepția potrivit căreia dacă ești un bun specailist este și suficient să fii profesor. Viața a demonstrat că adesea foarte buni specialiști, chiar cu calitatea de oameni de știință, n-au fost, întotdeauna, și foarte buni și eficienți educatori.

Calitatea de educator, de pedagog nu este înnăscută. La anumiți oameni, la anumiți specialiști, anumite particularități temperamentale înnăscute, desigur și antrenate, dezvoltate, pot servi, în anumite limite și muncii de educator. Calitatea de educator, tactul, măiestria și talentul de educator, profesia de profesor, se obțin prin studii universitare, așa cum se dobândește și calitatea de specialist.

Numai îmbinarea calităților de specialist, de om de știință și de cultură cu calitatea de psihopedagog poate duce la obținerea unei profesii de educator, de profesor, care să se manifeste cu competență și eficiență instructiv-educativă. În acest cadru, un specialist investit profesor trebuie: să cunoască procesele psihice și caracteristicile lor în evoluția elevilor (studenților), ținând seama de acestea în actul educațional; să cunoască concepțiile și principiile care stau la baza unei pedagogii și a unei educații moderne, democratice; să cunoască cum să transmită și să adapteze conținuturile disciplinelor predate la cerințele particularităților de vârstă și individuale, la cerințele profilelor și specializărilor elevilor etc.; să cunoască strategiile didactice necesare conceperii, organizării, proiectării și desfășurării cu eficiență a activităților instructiv-educative cu elevii (studenții) și să cunoască întreaga problemă a psihologiei și pedagogiei școlare; să iubească tineretul studios și altele.

În contextul unei pregătiri temeinice și eficiente, un rol deosebit îl au măiestria și tactul psihopedagogice ale profesorului.

Măiestria psihopedagogică reprezintă capacitatea (dimensiunea) complexă, personală și specifică a profesorului de a concepe, organiza, proiecta și conduce (desfășura) cu competență și prestigiu, spirit creativ și eficiență sporită procesul de învățământ, procesul de instruire și educare a tineretului studios.

Măiestria psihopedagogică se constituie ca știință și tehnică (artă) psihopedagogică. Ea este rezultatul atât al pregătirii și al experienței didactice îndelungate, cât și al interacțiunii tuturor calităților personalității profesorului și într-o măsură importantă a celor psihopedagogice. Ea se obiectivează în a ști cât, ce și cum să faci eficientă instrucția și educația tineretului studios la disciplinele ce le predai. Ea înseamnă capacitatea și competența de a-i învăța pe elevi (studenți) cum să învețe, cum să se documenteze și, după caz, cum să investigheze singuri, în mod independent. Ea înseamnă capacitatea de a realiza relații eficiente cu elevii (studenții), care să asigure o îndrumare exigentă și înțeleasă, îmbinată cu acte suple de cooperare și întrajutorare, de răspundere și autoexigență din partea tineretului studios. Nu există competență a actului educațional care să nu beneficieze de măiestria psihopedagogică a profesorului.

Tactul psihopedagogic este în fapt o componentă a măiestriei psihopedagogice, care se definește prin capacitatea deosebită personală și specifică a profesorului de a acționa în mod selectiv, adecvat, suplu, dinamic, creator și eficient pentru a asigura reușita actului educațional în cele mai variate ipostaze educaționale, chiar în cele mai dificile. În acest context, el include o gamă variată de caracteristici ale personalității profesorului, cum sunt: umanismul și iubirea sinceră și reală față de tineret; cine nu iubește tineretul să nu se facă educator; spirit de creativitate în găsirea și aplicarea celor mai adecvate și potrivite soluții instructiv-educative; mult calm, multă răbdare și pasiune pentru educația tineretului, pentru munca de educator; simțul măsurii în actele educaționale, ton cald, apropiat și optimist, principialitate, obiectivitate, demnitate, suplețe, dar și hotărâre, exigență și înțelegere în toate situațiile actului instructiv-educativ, precum și relații democratice de cooperare, respect și ajutor reciproc cu tineretul studios.

15.2.5. *Preocupare și capacitate de perfecționare profesională și psihopedagogică, sistematică și continuă*

"Explozia informațională" deosebită, ca urmare a progresului științific, tehnic, cultural, etic etc., urmată de schimbări continue, chiar de mutații în cadrul disciplinelor predate, în profesiuni, în activitățile social-utile, în condițiile economiei libere de piață necesită o preocupare și o capacitate deosebită de a asigura o perfecționare continuă a pregătirii profesionale, a pregătirii de specialitate și psihopedagogice, în primul rând, dar și o perfecționare în planurile cultural, etic, juridic și cetățenesc, deoarece toate domeniile vieții sociale sunt în evoluție, sunt caracterizate prin schimbări, prin noutăți. În acest context, pregătirea obținută în școală și facultate nu mai este suficientă; ea trebuie mereu perfecționată, prin integrarea în ea a tuturor noutăților esențiale de natură ideatică și practică ce apar, și, în același timp, prin eliminarea a ceea ce s-a uzat moral, a ceea ce nu mai prezintă fiabilitate cognitivă sau acțională.

Perfecționarea profesională a profesorului este necesară, ca în toate profesiile, și datorită pierderilor cognitive și de trecere a timpului și a implicării lor mai reduse sau a neimplicării lor. Astfel, un profesor de gimnaziu și de liceu și chiar din învățământul superior folosește în actul didactic un bagaj informativ mai mic decât cel obținut în școală și facultate și prin studiu individual. Dacă nu am realiza reactualizarea și perfecționarea sistematică și continuă a pregătirii profesionale la nivelul de performanță cerut profesori-

rului, atunci dascălul s-ar plafona, s-ar rutina, și-ar diminua pregătirea la un nivel scăzut. Orice profesor, indiferent specialitatea și gradul (profilul) învățământului la care predă, trebuie în mod obligatoriu (acest imperativ nu-i greșit) să-și perfecționeze sistematic și continuu pregătirea de specialitate și psihopedagogică, ca și celelalte dimensiuni ale personalității lui de dascăl.

Perfecționarea profesională se realizează prin forme organizate de stat sau de factorii ce conduc învățământul de stat și particular, cum sunt cursurile de perfecționare profesională de o anumită durată (o săptămână - 1 lună), cursurile postuniversitare, doctoratul sau alte forme - cum sunt activitățile în comisiile metodice și ale diriginților, cercurile pedagogice, simpozioanele științifice, întâlnirile pedagogice, cursurile la universitățile populare, conferințele prin mass media etc.

Pentru cadrele didactice există forme speciale de perfecționare, cum sunt:

a) obținerea definitivatului și obținerea gradului II, care necesită pregătire de specialitate, de metodică specialității și de psihopedagogie, care se încheie cu examene la specialitate și metodică specialității și la pedagogie;

b) obținerea gradului I, care începe printr-un colocviu de admitere și se finalizează prin susținerea unei lucrări și examene la specialitate și pedagogie. Toate formele de perfecționare profesională a cadrelor didactice includ și o inspecție specială la școală, unde cadrul didactic își demonstrează competența profesională de specialitate, metodică și psihopedagogică;

c) la anumite intervale (circa 5 ani): cursuri de reciclare, încheiate cu colocviu și

d) studiul individual sistematic și continuu, bază a perfecționării.

15.2.6. ... Profil moral-cetățenesc demn, civilizat

Profesorul nu este numai un instructor profesional. El este modelator uman, etic și cetățenesc al tineretului studios. Munca de educator implică, în mod obiectiv, o înaltă pregătire morală, calități morale, un profil moral demn, o conștiință și conduită morală demne, civilizate. Profesorul trebuie să cunoască principiile și regulile morale corespunzătoare statului de drept și democratic, ale societății civile libere și să formeze deprinderi de comportare în concordanță cu teoria morală corespunzătoare societății în care trăiește.

Modelul etic (moral-cetățenesc) demn al profesorului constituie cheazăia educării moral-cetățenești demne și civilizate a tineretului studios. El este o sursă și o forță de influențare etico-cetățenească a elevilor - mai ales. De aceea, autocontrolul asupra atitudinilor și modului de comportare în orice situație - în familie, pe stradă, în mijloacele de transport, la școală etc. trebuie să însoțească în permanență viața profesorului. Desigur, profesorul va căuta să fie model etico-cetățenesc pentru elevi (studenți), dinamizând spiritul critic, spiritul de independență și creativitate la elevi, pentru ca treptat atitudinile și comportamentul lor să capete amprenta personală, să devină propriul lor modelator etico-cetățenesc, în care autoeducația moral-civică să capete o pondere tot

mai mare. Profesorul trebuie să fie un model spiritual și moral-cetățenesc pentru comuniunea socială în care trăiește. Atitudinile și deprinderile etice ale profesorului vor spori competența și eficiența măiestriei și tactului psihopedagogice, vor determina creșterea prestigiului său educativ în școală și în afara ei.

15.2.7. Capacitatea managerială

Locul, rolul și activitatea profesorului alcătuiesc un microunivers instituțional de educație, care, pentru a avea rezultate eficiente, implică în mod obiectiv și necesar și o funcție managerială. Profesorul, în general, este implicat în actul conducerii unității de învățământ prin unele funcții ce le poate deține (șef catedră, diriginte, șef comisie sau de reprezentant în organele de conducere colective). Însăși activitatea profesorului cu clase și mai ales ca diriginte reprezintă o muncă de conducere. De aceea, profesorul trebuie să cunoască și să aplice în activitatea sa elemente ale principiilor și funcțiilor conducerii. Pregătirea profesorului în domeniul managementului educațional (învățământului), chiar de pe băncile facultății reprezintă o necesitate obiectivă, aceasta fiind cerută de însăși munca de educator, dar și de faptul că din rândul profesorilor se aleg managerii unităților de învățământ, care trebuie să le conducă cu competență și eficiență.

15.3. Relațiile profesorului cu tineretul studios

Procesul de învățământ fiind un proces bilateral presupune în mod obiectiv și necesar stabilirea și manifestarea de relații umane și educaționale eficiente între profesori și elevi (studenți, cursanți). Relațiile se stabilesc între profesor și elev (student), între profesor și grupul studios (clasă, grupă, an de studiu) și cu foștii elevi (studenți), deci cu absolvenții.

În istoria învățământului s-au stabilit și manifestat mai multe tipuri de relații dintre profesor și tineretul studios, și anume: autoritariste, libere și democratice.

a) Relații autoritariste (autocrate). Din grecește *autos* (însuși); *kratos* - putere.

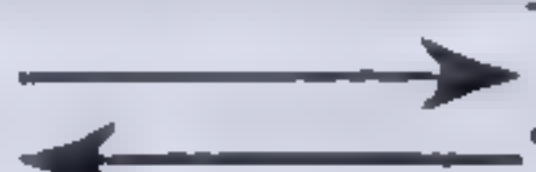
Relațiile autoritariste (autocrate) fac din profesor factorul dominator al procesului instructiv-educativ, el dirijând și hotărând totul; acest tip de relație înăbușă orice spirit de inițiativă, de independență, de creativitate, de acțiune și răspundere personală ale elevului (studentului). Ele sunt o frână în dezvoltarea personalității. Ele formează "roboți" și nu oameni adevărați. Formula "magister dixit" - ce a spus profesorul nu poate fi schimbat, definește tipul de relații didactice autoritariste (autocrate). Astfel de tip de relații au fost determinate de specificul societății și statului autoritarist, autocrat, totalitar.

b) Relații libere (laissez-faire) - fără constrângeri. Asigurarea unei dezvoltări libere, bazate pe relații libere între profesor și tineret au făcut obiectul concepțiilor multor pedagogi și oameni de seamă ca: J. J. Rousseau, Lev Tolstoi, Montessori, Freinet,

Decroly etc. Unele din aceste sisteme pedagogice sunt preconizate de Legea Învățământului ca alternative educaționale în țara noastră, așa cum sunt: Waldorf, Freinet și Montessori. Aceste relații libere nu înseamnă libertinaj. Acest tip de relații urmărește să dezvolte la elevi spiritul de inițiativă și de independență, spiritul de observație, spiritul critic, dar și responsabil și creativ, într-un cuvânt să dovedească calitățile care să-i asigure într-o măsură importantă autoeducația, autocontrolul și autoaprecierea eficiente.

Desigur dezvoltarea (educația) liberă a elevului (și mai ales a studentului) este o direcție importantă și valoroasă. Deoarece elevul este în formare și nu are experiență, trebuie ca această educație liberă să aibă în vedere respectarea câtorva condiții: să aibă la bază o concepție educațională care să înceapă printr-o îndrumare suplă și competentă, care, desigur, să nu-l frâneze pe elev, ci să-i ofere modele flexibile, care să-i deschidă drumul cunoașterii, al autoinstruirii eficiente, învățându-l cum să învețe singur, independent; să-i dezvolte spiritul de răspundere, de autocontrol și autoapreciere, pentru ca nu cumva libertatea să-l plafoneze, să-i limiteze autoinstrucția; să se evite relațiile de libertinaj, în sensul ca elevul să facă orice, fără nici o răspundere, pentru a nu se ajunge la ineficiență educațională; să conștientizeze și să accepte de bună voie necesitatea îndrumării profesorului, a exigenței sale, ca unul care are calitatea de a evalua dacă evoluția educațională a elevului este sau nu corespunzătoare și altele.

Relațiile libere (*laisser-faire*), stabilite și acceptate de bună voie de profesori și studenți, mai ales inter-individuale, ar fi cele care ar putea acționa eficient în învățământul superior.

- c) **Relațiile democratice.** Pornind de la drepturile omului, de la respectul față de om, ca și de la necesitatea ca omul tânăr să aibă o evoluție pozitivă ascendentă, în sensul de a se dezvolta ca o personalitate complexă, integrală, ca un profesionist competent și creativ, ca un cetățean loial și demn, acest tip de relații presupune următoarele caracteristici și condiții: înțelegerea necesității obiective a stabilirii și manifestării de relații interumane și educaționale democratice între profesor și elev (student) și acceptarea conștientă a rolului îndrumător al profesorului; îmbinarea exigenței constructive, mereu sporite cu respectul față de elev (student) ca om, cetățean, ca personalitate în devenire, care va trebui să dovedească spirit de independență, de inițiativă, spirit critic și creator; colaborare și ajutor reciproc, ca factori responsabili ai aceluiasi proces, care să aibă ca finalitate obținerea unei temeinice și elevate pregătiri a elevului și studentului, în vederea integrării lui socio-profesionale. Relația democratică este o relație de "du-te vino" între profesor și elev de forma: .

15.4. Profesorul diriginte

Profesorul diriginte este cadrul didactic cu o deosebită experiență și competență profesional-didactică, căruia i s-a încredințat îndrumarea unei clase (an de studiu) în învățământul preuniversitar. El poate deveni părintele spiritual al clasei.

Atribuțiile dirigintelui: contribuția maleabilă la organizarea grupului școlar, dezvoltând spiritul de autoconducere la elevi; conceperea și organizarea orelor de

dirigenție (obiective, tematică, desfășurare etc.), antrenând la acestea clasa de elevi; cunoașterea atmosferei psihosociale și de studiu din clasă, urmărind ca prin antrenarea clasei să se dezvolte o atmosferă de colegialitate, cooperare și lucru; cunoașterea fiecărui elev și întocmirea pentru fiecare elev a fișei școlare (de caracterizare psihopedagogică); cooperare cu toți profesorii clasei pentru a crea condițiile necesare unei competente și eficiente pregătiri și educații a elevilor; organizarea de vizite și excursii de studii etc.; sprijinirea elevilor la învățătură prin organizarea de consultații și meditații, grupe de învățătură etc. pentru toate disciplinele de învățământ; legătura și cooperarea cu familia și comitetul de părinți, prin vizite la domiciliul elevilor, prin discuții cu părinții la școală, prin ședințe sau conferințe cu părinții etc.; contribuție la orientarea școlară și profesională a elevilor, în cooperarea cu ceilalți factori educativi - cu cabinetele de orientare școlară, cu profesorii clasei, familia, comitetul de părinți, unele societăți comerciale (întreprinderi), cu mass media etc.; participarea la organizarea și realizarea activităților extradidactice și extrașcolare ale elevilor (cercuri pe obiecte, competiții diverse - olimpiade școlare, serbări școlare, expoziții ale elevilor etc.), dinamizând inițiativa și spiritul creator ale elevilor; acordarea notei la purtare și participarea nemijlocită la acordarea, după caz, de recompense sau sancțiuni elevilor, cu respectarea cerințelor aplicării acestora și altele.

* * *

Profesorul ca specialist, om de cultură, educător, cetățean și manager exercită o profesiune de o deosebită importanță, valoare și responsabilitate socio-umană, fiind factorul principal al modelării personalității și profesionalității tinerilor studioși, al formării forței de muncă și specialiștilor, care reprezintă cel mai important "produs" al societății, cel care își va aduce contribuția esențială la dezvoltarea și prosperitatea ei. Obținerea dreptului de a profesa în învățământ este condiționată de cerința dobândirii de către studenți și absolvenți a unei pregătiri psihosociopedagogice și metodice în cadrul formelor universitare de învățământ. Această cerință este statuată de Legea învățământului, care încredințează misiunea pregătirii pentru profesiunea didactică - Departamentului pentru pregătirea personalului didactic (fostul Seminar pedagogic universitar). Acest departament, cu sprijinul facultăților de profil, asigură și perfecționarea pregătirii de specialitate, psihosociopedagogice și metodice a cadrelor didactice, inclusiv obținerea de către acestea a definitivatului în învățământ și a gradelor didactice. Departamentul este constituit ca o unitate organizatorică distinctă, care-și desfășoară activitatea sub conducerea Senatului Universității și cu sprijinul facultăților de profil.

16. Familia - factor educativ

Căsătoria și familia sunt ocrotite de "Declarația universală a drepturilor omului", în care se prevăd: la împlinirea vârstei legale, bărbatul și femeia, fără nici o restricție de rasă, naționalitate sau religie, au dreptul de a se căsători și de a întemeia o familie. La contractarea căsătoriei, în decursul și desfacerea ei, bărbatul și femeia au drepturi egale. Căsătoria se încheie prin consimțământul liber și deplin al viitorilor soți. Familia constituie elementul natural și fundamental al societății și are dreptul la ocrotire din partea societății și a statului. Legiția din România, îndeosebi Codul familiei, dar și Legea învățământului statuează drepturile, îndatoririle și funcțiile familiei în conformitate cu "Declarația universală a drepturilor omului", cu cerințele societății civile, democratice și a statului de drept. Statul român sprijină și ocrotește familia și copiii prin punerea la dispoziție a creșelor, caselor, căminelor și grădinițelor de copii, prin alocații bănești pentru copii, prin tabere pentru copii, prin concedii pre și postnatale, prin participarea unor părinți - delegați la conducerea școlii etc. Astfel, părinții sunt membri ai comunității școlare, având posibilitatea să se organizeze în societăți și să delege reprezentanți în consiliile de administrație ale unităților școlare etc.

16.1. Funcțiile familiei

Familia, ca nucleu fundamental al societății, îndeplinește un sistem de funcții, printre care cele mai importante sunt:

a) Funcția naturală, biologică. Prin această funcție, familia asigură perpetuarea (reproducerea) speței ființei umane, rezolvându-se prin familie problema demografică.

b) Funcția economică. În condițiile economiei de piață, și mai ales a privatizării, crește funcția economică a familiei, care trebuie să asigure baza materială necesară satisfacerii trebuințelor de alimentație, îmbrăcăminte, încălțăminte etc. a tuturor membrilor familiei; chiar în condițiile în care părinții sunt salariați, familia trebuie să rezolve problemele economice, prin folosirea chibzuită a veniturilor pentru satisfacerea tuturor trebuințelor membrilor familiei. Statul își menține și el anumite elemente ale funcției economice, contribuind la asigurarea educației, sănătății, protecției sociale a familiei etc.

c) Funcția de socializare. Familia, reprezentând nucleul de bază al societății în care acționează relațiile interumane, sociale și civice la nivel de microgrup social, în mod firesc contribuie la socializarea membrilor ei, a copiilor îndeosebi, dezvoltând relații de înțelegere, de cooperare, respect și ajutor reciproc, de rezolvare în comun a o serie de trebuințe materiale, spirituale, sociale etc. Problemele planificării familiale (planning familial), a educației sexelor (sexuale), a contracepției și a consecințelor negative ale

neexistenței lor, cum este îmbolnăvirea de SIDA, reprezintă o îndatorire deosebită a familiei, școlii și chiar a altor factori socio-educationali.

d) **Funcția educativă.** Creșterea și educarea copiilor reprezintă îndatoriri și responsabilități deosebit de importante ale familiei, oricare ar fi dificultățile economice sau de altă natură. Mediul educogen familial are influențe deosebit de puternice asupra formării personalității copilului, a comportamentului lui, care își mențin forța educativă uneori toată viața. De aceea poporul nostru acordă o importanță deosebită educației "celor 6(7) ani de-acasă".

După intrarea copiilor la grădiniță sau la școală, funcția educativă a familiei nu încetează, ci ea continuă cu aceeași importanță, realizându-se, însă, într-o ipostază nouă, de interacțiune a funcției educative din familie, cu funcția educativă a instituțiilor de învățământ. De altfel, funcția socioeducativă a familiei nu încetează toată viața, căci și atunci când au ajuns adulți și și-au întemeiat o familie, părinții îi consideră tot copii lor și pot, oricând, să vină cu un sfat bun pentru ei.

Abandonarea sau diminuarea funcției educative constituie cauza primordială a nedimplinirii copiilor și adolescenților, a apariției și amplificării delincvenței juvenile, a tuturor deviațiilor și infracțiunilor săvârșite de copii și tineri.

16.2. Cerințe socio-educative ale familiei

Îndeplinirea cu succes a funcțiilor familiei implică respectarea unui sistem de cerințe, printre care menționăm:

- a) preocuparea permanentă a părinților de a-și ridica nivelul pregătirii culturale și profesionale pentru a putea fi model și pentru a sprijini copiii în dezvoltarea personalității lor;
- b) realizarea unui colectiv familial încheșat, unit, care să aibă forța socioeducativă corespunzătoare;
- c) cunoașterea de către părinți și alți membri adulți ai familiei (bunici etc.) a îndatoririlor socioeducative ce le revin în educarea copiilor; aceasta presupune și o preocupare de pregătire (perfecționare) psihopedagogică, pentru a acționa corespunzător și cu eficiență în modelarea personalității acestora;
- d) contribuția părinților, în funcție de posibilitățile lor de pregătire, la realizarea obiectivelor tuturor dimensiunilor educației - intelectuală, profesională, moral-civică, estetică, fizică etc.;
- e) antrenarea copiilor, după posibilitățile lor, la viața și munca variată a familiei, evitându-se situațiile de a li se oferi totul de-a gata, de a le îndeplini toate trebuințele numai de către părinți (bunici etc.);
- f) sprijinirea copiilor la învățătură, după posibilitățile părinților, evitându-se situațiile ca părinții să le efectueze temele, lucrările școlare etc.;
- g) să nu se condiționeze, de nimeni, obținerea unor rezultate la învățătură, de acordarea unor recompense, ci recompensele să se dea ca o urmare firească a rezultatelor bune sau foarte bune la învățătură;
- h) să li se acorde copiilor mijloace materiale și financiare (bani) în limita necesităților firești, evitându-se exagerările în această direcție, chiar în situațiile când părinții au venituri mai mari; exagerările pe această linie vor avea urmări negative, copiii folosind

corespunzător surplusurile bănești, îndeosebi. Părinții trebuie să satisfacă trebuințele firești ale copiilor, dar nu trebuie să se sacrifice pe ei, dând totul copiilor. Firesc ar fi ca un copil să ajungă să spună: îmi este suficient o anumită sumă de bani, spunându-le părinților: aveți grijă și de voi!, ceea ce ar face pe copil să înțeleagă și limitele familiei pentru satisfacerea trebuințelor lui;

i) să se manifeste o autoritate părintească rațională, umană, justă; nici dragoste exagerată, nici exigență exagerată, brutală, nici părinți toleranți și indulgenți, nici părinți tirani cu copiii lor;

j) dragostea părintească să fie egală pentru toți copiii; dacă totuși au o simpatie deosebită față de unul din copii, aceasta să se manifeste când el doarme, fără să vadă ceilalți (să-l săruși în somn);

k) de conștientizat copiii să stabilească relații numai cu persoane cunoscute, care sunt bine intenționate și le vor binele; de evitat orice cunoștință întâmplătoare, căci fără voia copiilor, pot intra în medii imorale, infracționale etc., pot aduce prejudicii lor și familiei;

l) colaborarea permanentă și nemijlocită cu școala și sprijinirea școlii în îndeplinirea funcției ei educative complexe; participarea părinților la activitățile școlii și la activitatea Comitetelor de părinți din școală și altele.

16.3. Activitățile de propagandă pedagogică ale școlii în rândurile părinților. Colaborarea școlii cu familia

Așa cum s-a menționat mai sus, colaborarea școlii cu familia este o condiție importantă a unirii eforturilor în educarea copiilor. Această colaborare trebuie să constituie o acțiune fină și suplă și de educare a educatorilor-părinți. Printre acțiunile pedagogice ale școlii în rândul părinților se pot menționa: consultații pentru părinți; discuțiile individuale cu părinții; adunările cu părinții, însoțite de expuneri și discuții pe diverse teme psihopedagogice, cum ar fi cunoașterea particularităților de vârstă și individuale, condițiile necesare învățării eficiente, activitatea copiilor în timpul lor liber și altele; lectoratele cu părinții, susținute de specialiști de valoare pe o tematică diversă ce privește creșterea și educarea copiilor, educația sexuală, comportarea civilizată etc.; adunările pe diverse teme și discuțiile cu părinții în comitetul de părinți pe școală; vizitele profesorilor diriginți în familie etc.

16.4. Activitățile de propagandă pedagogică în rândul familiilor la nivel național

Societatea, statul are posibilități suplimentare, atât materiale, cât și financiare, superioare unei școli de-a organiza acțiuni pedagogice la nivel național, precum și posibilitatea de a antrena specialiștii de valoare în realizarea unei elevate și eficiente propagande pedagogice în cadrul familiilor.

Printre acțiunile pedagogice ce se pot organiza pentru familie la nivel național, menționăm: emisiuni educative pentru părinți (și bunici) și copii la radio și televiziune; cărți, broșuri și reviste cu caracter educativ pe teme diverse pentru părinți și copii; filme și piese de teatru cu specific educativ în rândul părinților și copiilor, difuzate în instituțiile teatrale și cinematografice sau la radio și televiziune; conferințe și dezbateri pe teme educative pentru părinți și cu părinții, realizate în universitățile populare sau în studiourile de radio și televiziune, în presă etc.

16.5. Cerințe ale activității de propagandă pedagogică în sprijinul familiilor

Cerințe ale activității de propagandă pedagogică în sprijinul familiilor: conținuturile și îndrumările psihopedagogice să fie competente, bogate, variate, actuale, interesante și accesibile, pentru a fi receptate, înțelese și urmate conștient de către părinți (bunici) și copii; să fie atrași părinții (și bunicii) și copiii în stabilirea (conceperea sau selectarea) formelor și chiar conținuturilor acțiunilor de propagandă psihopedagogică specifică familiilor; să fie atrași specialiști valoroși în realizarea conținutului și strategiilor de prezentare a diferitelor forme de propagandă psihopedagogică pentru părinți (bunici) și copii; să se coopereze cu toți factorii interesați în realizarea acestui gen de propagandă pedagogică, pentru ca, paralel cu diversitatea acțiunilor, să se asigure unitatea, consecvența și continuitatea îndeplinirii cu succes a formelor de propagandă pedagogică în rândurile familiilor.

Propaganda pedagogică familială este necesar să conceapă conținuturi și activități care să satisfacă și schimbările intervenite în statusul familiei contemporane, cum sunt familia cu un singur părinte, părinții divorțați, cuplurile "familiale" constituite fără forme oficiale etc, în vederea asigurării condițiilor corespunzătoare de creștere și educare a copiilor, dar și de susținere și pentru viitor a valorii și eficienței socioeducative a familiei constituite legal și încheiate.

17. Întreprinderile (societățile) economico-industriale și comerciale - factor educativ

17.1. Conceptul de întreprindere (societate) economico-industrială și comercială ca factor educativ

Întreprinderile (societățile) economico-industriale și comerciale etc. **sunt în primul rând factori de producție, de proiectare, desfacere etc.**, în care se implementează și se dinamizează cuceririle științifico-tehnice în spiritul economiei libere. Ele lucrează, însă, cu oameni-muncitori, tehnicieni, specialiști de diverse profesii, manageri etc., oameni care trăiesc, muncesc, creează, produc, comercializează produsele etc., **dar se și perfecționează, se recalcifică, își petrec timpul liber recreativ, educativ.** Astfel, în aceste unități economice, **pe lângă funcția productivă, creativă, comercială etc. se realizează, în mod obiectiv și necesar, și o funcție educațională, transformând întreprinderea economico-productivă și într-un factor educativ.**

17.2. Funcțiile educative ale întreprinderii (societății) economico-productive și comerciale

Funcțiile educative ale întreprinderii (societății) economico-productive și comerciale sunt: perfecționarea pregătirii profesionale, pentru ca oamenii să țină pasul cu noul, cu progresul științifico-tehnic, în general; stimularea și educarea creativității tehnico-economice; dinamizarea modernizării continue a tehnologiilor și mijloacelor de producție, re tehnologizarea acestora; schimbarea calificării; policalificarea sau recalificarea cerute de mutațiile produse în producție și profesioni, de progresul științifico-tehnic și de demersul economiei libere; educația culturală, sportivă etc., petrecerea timpului liber în mod plăcut, frumos, util; perfecționarea relațiilor interumane și a comportamentului oamenilor în unitățile în care muncesc și în afara acestora, a relațiilor cu cetățenii, în general și altele.

17.3. Sistemul acțiunilor educative în întreprinderea (societatea) economico-productivă și comercială

În întreprindere s-a dezvoltat un sistem al acțiunilor educative printre care menționăm: calificarea, recalificarea și policalificarea profesională a muncitorilor; perfecționarea pregătirii profesionale a tuturor salariaților întreprinderii productive; muncitori, tehnicieni, specialiști și alți salariați; practica în producție a elevilor și studenților; acțiuni de sprijinire a studiilor pentru salariații întreprinderii ce urmează cursurile serale din licee și facultăți; instruirii speciale pentru dinamizarea muncii de inovații și invenții; instruirii și acțiuni speciale pentru participarea la olimpiadele pe meserii; instruirii prin conferințe și dezbateri în cadrul universităților libere, a universităților populare etc.; oficii de analiză, omologare și stimulare a creativității tehnico-științifice; cercuri tehnico-științifice; mese rotunde, simpozioane, sesiuni pe diverse teme de dezbateri tehnologice, de re tehnologizare, de cercetare științifico-tehnică, de estetică industrială (design) etc.; schimburi de experiență între muncitori, tehnicieni și specialiști ai întreprinderilor de profile apropiate; excursii și vizite cu caracter profesional în alte unități productive din țară și chiar din străinătate; adunări, expuneri și dezbateri pe teme de jurisdicție și disciplina muncii, de deontologie profesională, de comportare civilizată, de educație pentru democrație etc.; serbări cultural-artistice; expoziții de creație tehnico-științifică și artistică; întâlniri și dezbateri cu specialiști din diverse domenii ale vieții științifice, economico-sociale, culturale etc.

17.4. Condiții sociopsihopedagogice ale realizării elevate și eficiente a dimensiunii educative în întreprinderea economico-productivă sau comercială

Condiții sociopsihopedagogice ale realizării elevate și eficiente a dimensiunii educative: elaborarea unui program de acțiuni educative în întreprinderi pe termene scurte, medii și mai îndelungate; asigurarea unui corp de specialiști - lectori (conferențieri) care să orienteze, să pregătească și să realizeze acțiunile educative în întreprindere; crearea unei baze materiale, financiare și educative - cluburi, săli de conferințe, biblioteci, expoziții etc., care să asigure desfășurarea în bune condiții a acțiunilor educative, cunoscându-se faptul că investițiile și cheltuielile în domeniul educațional, folosite chibzuit și competent, au finalitate pozitivă cu bătaie lungă; colaborarea cu cadrele de specialiști și de pedagogie, psihologie, sociologie etc, din institutele de cercetări, din școlile tehnico-profesionale și instituțiile de învățământ superior, pentru a asigura atât baza științifică de specialitate, cât și sociopsihopedagogică a acțiunilor educaționale, în care îndeplinirea sarcinilor de muncă, apărarea avutului public și a celui personal, cinstea și corectitudinea, să fie o preocupare a tuturor, o calitate a personalității fiecăruia; antrenarea muncitorilor, tehnicienilor, specialiștilor și altor salariați la stabilirea (selectarea) formelor, strategiilor și a acțiunilor educative, pentru că numai astfel vor fi interesați și vor participa la aceste acțiuni; cooperarea și luarea în considerație a experienței educative și a altor întreprinderi productive de profil din țară și chiar din străinătate; implicarea conducerii întreprinderii, a consiliului de administrație și a sindicatului în conceperea și realizarea acțiunilor educative, cunoscând că deciziile acestora au întotdeauna și o dimensiune educativă, și, ca un co-

rolar al condițiilor de mai sus, unirea eforturilor specialiștilor ce au participat la realizarea acțiunilor educative să generalizeze experiența educativă valoroasă, dinamizându-se dezvoltarea unei psihopedagogii a întreprinderilor economico-industriale și comerciale.

Statusul de factor educativ este necesar să fie extrapolat în mod adecvat pentru toate instituțiile sociale, care, prin activitatea și relațiile lor cu oamenii, exercită și o funcție educativă.

18. Mass media - factor educativ

18.1. Rolul și formele de mass media. Mass media - mijloace de comunicare în masă¹

Mass media reprezintă unul din fenomenele valoroase și eficiente de transmitere a informațiilor în rândurile maselor, care a luat o dezvoltare deosebită în lumea contemporană, având, în acest context, receptivitate și influențe modelatoare (educaționale) și mobilizatoare deosebite asupra publicului larg de toate vârstele, de toate profesiile și de toate convingerile.

Mass media se realizează prin variate componente: a) **radioul și televiziunea directe, inclusiv prin sateliți**, reprezentând forme de penetrație în mase cu cea mai mare forță și influență; televizorul, îndeosebi, este cel mai acreditat mijloc de comunicare în mase, căci el solicită cei mai importanți analizatori - văzul și auzul; el aduce, ca și radioul, informațiile de la cele mai mari distanțe, ca să le trăim zilnic, fiecare din noi acasă; mass media are eficiență sporită pentru că folosește un limbaj mai direct, mai plastic, sugestiv și convingător decât limbajul obișnuit; b) **presa - ziarele și revistele** de tot felul, care, de asemenea, reprezintă o formă de penetrație de mare forță și influență informațională și educativă; c) **cartea**, colecțiile de carte cu tiraj de masă, broșurile etc.; d) **muzeele, expozițiile științifico-tehnice, cultural-artistice etc.**

Receptarea mesajelor transmise prin mijloacele de mai sus se face pe trei căi principale, separat sau combinat (interacționat): audio - ca ascultător, video - ca privitor și scrisul - ca cititor.

18.2. Mesajele informaționale transmise prin mass media

Mass media are posibilitatea și capacitatea transmiterii unor variate mesaje informaționale și anume: științifico-tehnice, culturale, artistice, politice, etice, juridice, sportive, religioase etc.; recreativ-distractive (umoristice) etc., interne și internaționale.

¹ Engl. "mass media" - formă prescurtată a expresiei "media of mass communication".

18.3. Funcțiile mass media

În corelație cu mesajele informaționale (conținuturile) variate transmise, mass media realizează următoarele funcții:

a) **Funcția de informare (informațională).** Setea de cunoaștere, de informare, de a afla a omului, în condițiile "exploziei informaționale" în toate domeniile este satisfăcută (exercitată), într-o măsură importantă, rapid și la timp de către mass media;

b) **Funcția educațională.** Prin varietatea și bogăția informațiilor, prin specificul și forța de penetrație a mijloacelor de transmitere, audio-video mai ales, mass media are o puternică forță de modelare a personalității, contribuind la instruirea și educarea maselor de toate vârstele și profesiile. Mass media contribuie la îmbogățirea orizontului de cultură generală și de specialitate, la educarea artistică a oamenilor, la formarea de concepții, atitudini, convingeri și sentimente din cele mai diverse - științifico-tehnice, profesionale, cultural-artistice, etice, juridice, politice, religioase, manageriale etc. Această modelare spirituală variată și complexă are forța de dinamizare a comportamentelor oamenilor într-un domeniu sau altul; funcția educațională a mass media nu se substituie școlii și învățământului, ci ea se alătură acestora, contribuind la realizarea obiectivelor instructiv-educative ale tinerei generații, ale maselor prin conținuturi, mijloace tehnici și soluții specifice;

c) **Funcția de socializare.** Prezintă starea de spirit, aspecte ale relațiilor interumane și sociale, opiniile și activitatea oamenilor din diverse locuri de viață, de muncă și localități, din diverse organisme, instituții, organizații, asociații, colective, din diferite domenii: social-economice, culturale, politice, religioase, mass media are o puternică forță de socializare a oamenilor;

d) **Funcția de compensare.** Mesajele mass media au influențe asupra personalității și comportamentului oamenilor, consumând energie nervoasă și spirituală, iar în unele cazuri și fizică. Prin unele emisiuni, însă, ca cele umoristice, de muzică diferită, de film și teatru, sportive, literar-artistice etc. mass media realizează și o funcție compensatorie, cu rol recreativ, distractiv și de divertisment, contribuind la refacerea și dinamizarea forțelor nervoase, spirituale și chiar fizice ale cetățenilor.

18.4. Condițiile unei elevate, prestigioase și eficiente mass media

Condițiile unei elevate, prestigioase și eficiente mass media: conținuturile (mesajele) mass media să fie selectate la un nivel înalt informațional; mesajele generale ale mass media să fie interesante și actuale; să existe emisiuni speciale dedicate anumitor categorii de oameni - vârste tinere și adulte, diferite grade de calificare, diferite profesii etc., pentru a fi receptate cu interes și folos; toate mesajele să fie accesibile, fără

Însă, a le scădea valoarea, prestigiul științific; desigur, sunt necesare și mesaje informaționale de popularizare a informațiilor într-un domeniu sau altul, atunci când ele se adresează publicului larg; antrenarea la selectarea și prezentarea mesajelor a celor mai buni și reprezentativi specialiști, pentru a da competență și prestigiu informațiilor, asigurându-se un înalt profesionalism, evitându-se improvizația și amatorismul; pentru tineretul studios, pentru pregătirea lui generală și profesională, mesajele informaționale ale mass media sunt surse secundare de educație și pregătire; fără a diminua rolul și valoarea mesajelor transmise de mass media, tineretul studios trebuie să-și concentreze eforturile, în primul rând spre mijloacele de învățare și educare oferite de școală sau facultate, care sunt factorii hotărâtori ai pregătirii generale și profesionale de înaltă competență și eficiență; mass media este importantă, dar nu poate și nici nu trebuie să substituie școala și facultatea; mass media să îmbine în mod rațional și armonios mesajele de opinie cu cele informaționale, pentru a oferi beneficiarului, marelui public, posibilitatea de a decide și singur asupra semnificațiilor și influențelor ce le pot avea mesajele transmise; dat fiind forța mobilizatoare a mesajelor mass media, mai ales asupra psihicului și comportamentelor copiilor și adolescenților și chiar ale tinerilor, ele trebuie să fie obiective, concrete, complete, să prezinte, să precizeze numai adevărul, chiar și în situația folosirii criticii; ele trebuie astfel selectate și prezentate încât să nu denatureze adevărul, să nu ducă la conturarea unei imagini false asupra unui fenomen, proces, organism etc., să nu deformeze conștiințele și convingerile, să nu incite la ură, răfuială sau violență, la comportări imorale; în ansamblul lor, toate mesajele mass media trebuie să aibă un rol pozitiv, constructiv asupra modelării personalității și comportamentului oamenilor; pentru a atrage și a fi în pas cu cerințele contemporane ale educației, mass media trebuie să folosească un limbaj elevat din punct de vedere științific, etic, artistic și pedagogic, evitând folosirea limbajului violent, subcultural, inestetic, pornografic etc.; sub aspect economic și politic să se formeze o viziune corectă și obiectivă asupra realității din țară și străinătate; mass media trebuie să țină seama de opiniile și trebuințele variate și necesare ale maselor; este necesar ca mass media să manifeste un spirit critic constructiv asupra conținuturilor, contribuind la îmbunătățirea activităților și la prevenirea neajunsurilor, la realizarea unei educații generale și speciale valoroase, slujind, în ultimă instanță, adevărul, poporul și binele țării.

Astăzi, mijloacele de comunicare au ajuns la o perfecționare tehnică deosebită, încât oferă posibilitatea receptării prin mass media a unor mesaje de la mare distanță, din diferite țări ale lumii, fenomen de altfel firesc și benefic, în general. De remarcă, însă, că, paralel cu mesajele valoroase, se receptează, prin intermediul difuzării unor filme și a altor mijloace, și "mesaje" cu puternice "încărcături" de violență, criminalitate, delincvență, pornografie etc, care pentru omul în formare, pot avea consecințe negative grave asupra comportamentului lui. În contextul acestor "mesaje", este necesară o "ofensivă" juridică, etică, politică și socială cu caracter educativ din partea tuturor factorilor educativi, al mass media - în special, pentru formarea oamenilor, a copiilor și tinerilor - în special, ca să nu poată fi influențați negativ, să nu le degradeze concepțiile și comportamentul lor, în detrimentul lor și al societății.

19. Conținutul educației morale - factor al formării profilului etic

19.1. Conceptul de conținut al educației morale, interrelația lui cu societatea și componentele lui.

Conținutul educației morale îl constituie sistemul de valori, principii, trăsături și semnificații, convingeri, sentimente, deprinderi și obișnuințe etice de natură umanistă, patriotică, de muncă, disciplină etc., care formează conștiința și conduita etică, profilul moral al personalității.

Conștiința și conduita etică, ca și profilul etic al personalității integrează toate componentele conținutului educației morale.

Conținutul educației morale dezvoltă interrelații active cu societatea, cu caracteristicile și exigențele ei privind formarea profilului etic al personalității. Astfel, caracteristicile societății contemporane, specifice și societății românești cum sunt: democrația și statul de drept, economia de piață, concurența loială și cooperarea internă și internațională, libera circulație a omului în țară și peste hotarele ei, integrarea europeană etc., precum și progresul științifico-tehnic, îndeosebi informatizarea, aduc modificări și semnificații noi conținutului educației morale, cum ar fi: dezvoltarea democratică a moralei și educației morale, integrarea de semnificații și implicații noi, ca: toleranța, respectul și cooperarea între oameni, fără nici o discriminare și conviețuirea lor în mod demn, civilizat și constructiv; devotament conștient, activ și responsabil față de muncă, patrie și popor etc. Odată perfecționat, în baza noilor caracteristici sociale enumerate, conținutul educației morale poate contribui la perfecționarea unor componente sociale, cum ar fi democratizarea structurilor și a actelor de decizie, respectul puterii față de oameni, perfecționarea legilor, perfecționarea relațiilor sociale, interumane etc.

Conținutul educației morale cunoaște anumite componente, printre care menționăm: educația umanistă, educația patriotică, educația muncii și educația disciplinei conștiente.

Se poate observa că s-a renunțat la unele denumiri formulate complicat, pleonastic, cum au fost (se mai folosesc încă): educația în spiritul umanismului, educația atitudinii față de muncă (prin și pentru muncă), educația în spiritul disciplinei etc., folosindu-se, în locul acestora, denumiri mai concise (la obiect), care se consideră benefice pentru perfecționarea limbajului pedagogic.

19.2. Educația umanistă

19.2.1. Conceptul de umanism

Umanismul reprezintă o concepție (mișcare) socială și culturală europeană, care-și are începutul în perioada Renașterii (secolul al XIV-lea). El promovează ideile de încredere în om și valorile lui, libera dezvoltare a personalității și realizarea fericirii omului în timpul vieții. El recunoaște posibilitățile de dezvoltare și perfecționare nelimitate și multidimensionale ale personalității umane. Nutrește o concepție optimistă despre om, susținând că omul normal posedă astfel de valori și calități, care demonstrează că tot ceea ce s-a produs în lume reprezintă creații umane. Concepția optimistă a umanismului concordă cu aprecierea elevată a savantului și inventatorului român H. Coandă, care a afirmat: "Omul ca persoană este un infinit mic, dar prin ceea ce face este infinit de mare".

19.2.2. Conținutul educației umaniste

Conținutul educației umaniste se caracterizează printr-o gamă variată de trăsături și semnificații, astfel:

- încredere deosebită în om, în valorile și capacitățile sale;
- respect, dragoste și grijă față de om;
- respect, dragoste și grijă față de familie, copii, părinți etc., pentru creșterea și educarea copiilor;
- respect și grijă față de cei suferinzi, handicapați, în vârstă sau aflați în nevoi;
- cinste, sinceritate, politețe, comportare civilizată etc. în relațiile interumane, cu evitarea oricăror forme de jignire fizică sau morală;
- atitudine demnă, activă și conștientă față de muncă (învățătură), ca instrument productiv, creat și subordonat omului, în folosul lui și al societății;
- respectarea drepturilor omului, în conformitate cu Constituția și legile țării, cu Declarația universală a drepturilor omului și a altor documente internaționale asemănătoare;
- respectarea opiniilor, părerilor, ideilor exprimate de oameni;
- raporturi raționale, echilibrate între individ și grup, între interesele individuale și cele publice (generale);
- respect și conviețuire demnă, civilizată și constructivă cu persoanele ce aparțin minorităților naționale, respectându-le cultura, limba, tradițiile etc;
- lupta pentru democrație și pentru respectarea ei în toate împrejurările vieții individuale și sociale;
- asigurarea protecției minorilor, a ocrotirii sănătății oamenilor, a protecției muncii și protecției sociale;
- respect, dragoste și conviețuire demnă civilizată între oamenii de toate vârstele - tineri sau bătrâni; respect, înțelegere și cooperare între generații, cu evitarea neînțelegerilor și tensiunilor artificiale între generația tânără și cea vârstnică, avându-se în vedere că generația vârstnică, printre care și pensionarii, reprezintă pe cei care prin muncă au produs bunuri materiale și spirituale, au o experiență valoroasă și o anumită înțelepciune, de care beneficiază generația tânără, iar generația tânără reprezintă forța, entuziasmul, potențialul creativ și viitorul societății;
- lupta împotriva oricăror forme de dezumanizare, alienare, nedreptate, favoritism, subiectivism, acte inumane (distrugeri, crime, violuri, trafic de droguri etc.), cu aplicarea constrângerilor și pedepselor pentru cei vinovați, potrivit prevederilor legilor;

- aprecierea corectă și obiectivă a muncii și rezultatelor ei, însoțită de recompense materiale, financiare (salarii, pensii, ajutoare etc. corespunzătoare) și morale, care să ofere plăcere, satisfacții și un nivel de trai normal și altele.

19.2.3. Obiectivele educației umaniste

Contribuția potențialului socioeticoeducativ al conținutului educației umaniste la formarea profilului moral se face prin proiectarea și finalizarea următoarelor obiective:

a) **Cunoașterea conținutului educației umaniste** pe bază de înțelegere, a valențelor socioeticoeducative - ca **obiectiv cognitiv**.

b) **Formarea convingerilor și sentimentelor umaniste**, în concordanță cu valențele socioeticoeducative ale conținutului educației umaniste - ca **obiectiv cognitiv-formativ-afectiv**, care, împreună cu primul obiectiv, formează **conștiința umanistă** și

c) **Formarea deprinderilor și obișnuințelor umaniste**, corespunzătoare aceluiași valențe eticosocioeducative ale conținutului educației umaniste și în concordanță cu conștiința umanistă - ca **obiectiv psihomotor, acțional**, care formează **conduita umanistă**.

Educația umanistă poate fi realizată prin contribuția conținuturilor și activităților tuturor disciplinelor de învățământ, a activităților didactice și extradidactice, ca și a celor extrașcolare, îndeosebi cu caracter social, cum ar fi ajutorarea celor suferinzi, a handicapaților, a bătrânilor, a celor aflați în nevoi, a celor vitregiți de calamități (incendii, cutremure, inundații etc.). Educația umanistă face pe om mai bun, mai frumos, mai iubitor de oameni, mai civilizat în comportare, mai săritor la înlăturarea necazurilor semenilor, mai devotat muncii, țării și poporului.

19.3. Educația patriotică

19.3.1. Conceptele de patrie și patriotism

Patria (țara) constituie sistemul de idei, convingeri și sentimente despre mediul geografic, social-economic, cultural, politic etc., în care muncește, trăiește și creează poporul nostru. Ea cuprinde, de asemenea, limba, obiceiurile, tradițiile, datinile, folclorul etc., dezvoltate în conviețuirea îndelungată (de milenii) a poporului român, împreună cu persoanele de altă origine (etnie), care alcătuiesc minoritățile naționale, stabilite pe teritoriul României, după formarea poporului român, recunoscute ca cetățeni români, conviețuire realizată prin înțelegere, cooperare și activitate constructivă, fără nici o discriminare rasială, etnică, culturală, religioasă etc.

Patriotismul exprimă sistemul de idei, valori, convingeri, stări și trăiri afective etc., sub forma unui sentiment complex și profund de dragoste și devotament conștient și activ față de patrie și popor, sentiment statornicit de exigența de milenii a patriei noastre și a poporului român.

Ideile despre patrie și popor au un caracter dinamic, putându-se înnoi, putând integra noi semnificații eticosocioeducative în condițiile transformărilor din societatea contemporană, deci și cea românească, așa cum sunt: dezvoltarea democrației și statului de drept, libera circulație a cetățenilor, cooperarea dintre țări și popoare, integrarea europeană și altele.

Aceste transformări nu înlătură însă ideile despre patrie și popor, ideile de patriotism, deoarece ele nu pot și nu-și propun să ducă la migrarea popoarelor, la schimbarea teritoriilor, la desființarea țărilor și popoarelor. Țările și popoarele vor rămâne în continuare pe teritoriile lor actuale, manifestându-și principalele caracteristici cunoscute.

Ca atare, ideile de patrie și patriotism nu s-au demonetizat, ele trebuie în continuare cultivate, desigur având în vedere și contextul nou al dezvoltării contemporane a țărilor și popoarelor, a noilor relații dintre țări și popoare. Pe această bază, educația patriotică rămâne o componentă importantă a educației morale, a formării profilului etic al tuturor cetățenilor ce alcătuiesc poporul român și locuiesc în România.

19.3.2. Conținutul educației patriotice

Conținutul educației patriotice se caracterizează printr-o serie de trăsături și semnificații:

- dragoste și devotament activ și conștient față de patrie, față de bogățiile și frumusețile ei, față de strămoșii și eroii ei, față de popor;
- lupta fermă pentru apărarea și dezvoltarea statului nostru național, suveran, independent, unitar și indivizibil, chiar cu sacrificiul suprem, dacă țara o va cere;
- respect față de constituția și legile țării, față de instituțiile statului nostru;
- respect față de tradițiile, datinile, folclorul poporului nostru etc.;
- atitudine demnă, conștientă și activă față de învățătură, față de muncă, ca instrumente create de om, subordonate lui, dar folositoare dezvoltării și prosperității individuale și generale;
- demnitate, mândrie națională și patriotică, fidelitate față de țară și popor;
- susținerea realizărilor și luptei poporului român pentru democrație, progres social etc., pe plan atât intern cât și internațional, pentru o cunoaștere veridică a țării și statului român, luptând împotriva celor care le denigrează sau le trădează;
- susținerea drepturilor persoanelor ce aparțin minorităților naționale în conformitate cu standardele europene și internaționale, cu respectarea limbii, culturii și tradițiilor acestora;
- asigurarea drepturilor egale tuturor cetățenilor țării, fără nici o discriminare, în conformitate cu Constituția și legile țării, cu Declarația universală a drepturilor omului;
- cooperare și înțelegere cu țările și popoarele vecine României, cu toate țările și popoarele lumii;
- lupta susținută pentru pace, pentru prevenirea și înlăturarea conflictelor armate, pentru asigurarea liniștei pe planeta noastră;
- lupta fermă împotriva manifestărilor de rasism, șovinism, xenofobie, antisemitism, spirit revanșard și extremist, împotriva manifestărilor antiromânești;
- educație ecologică, însoțită de acțiuni de protecție a mediului natural și psihosocial, de luptă împotriva poluării lui și altele.

19.3.3. Obiectivele educației patriotice

Valențele socioeticoeducative ale conținutului educației patriotice se valorifică prin proiectarea și finalizarea următoarelor obiective:

- a) Cunoașterea pe bază de înțelegere a ideilor despre patrie și patriotism, ca obiectiv cognitiv;
- b) Formarea convingerilor și sentimentelor patriotice în concordanță cu valențele socioeticoeducative ale conținutului educației patriotice - ca obiectiv cognitiv-formativ-afectiv, care în interacțiune cu primul obiectiv, formează conștiința patriotică, și
- c) Formarea deprinderilor și obișnuințelor patriotice cu valențe și implicații eticosocioeducative patriotice, concretizate în fapte patriotice - ca obiectiv psihomotor, acțional, care dezvoltă conduita patriotică.

Educarea conștiinței și conduitei patriotice se realizează prin intermediul disciplinelor de învățământ și al activităților didactice, extradidactice, extrașcolare și sociale ale tineretului studios, cu implicarea tuturor factorilor educativi - familia, școala, mass media, unitățile socioeconomice, asociațiile culturale, științifice, sportive etc.

Procesul educației patriotice este necesar să fie realizat la toate vârstele. El începe cu educarea sentimentului de dragoste față de familie și casa părintească, continuă cu sentimentul de dragoste față de învățătură și școală și apoi cu dezvoltarea sentimentului față de muncă și profesie, față de patrie și popor.

O educație patriotică aleasă, competentă, densă în conținuturi eticosocioeducative, realizată în concordanță cu schimbările produse în viața societății și a oamenilor, formează un astfel de profil etic al omului, care nu va manifesta indiferență față de patrie și popor, nu le va denigra (trăda) niciodată, nici în situația unor neajunsuri și greutăți. Un om cu astfel de profil moral va lupta pentru înlăturarea neajunsurilor, fiind preocupat de găsirea soluțiilor și mijloacelor de dezvoltare a țării, a prosperității ei materiale și spirituale.

19.4. Educația muncii

19.4.1. Conceptul de muncă și relația omului cu munca

Munca este o componentă a mediului social, formată din teorii, acțiuni, tehnici, mijloace și deprinderi practice, care are ca finalitate producerea de bunuri materiale și spirituale necesare dezvoltării și existenței omului și societății.

În societatea contemporană democratică, bazată pe economia de piață, s-a modificat raportul dintre om și muncă. De la relația în care munca era factorul hotărâtor în dezvoltarea și existența omului, omul fiind subordonat muncii, s-a ajuns la relația în care munca este subordonată omului, omul fiind agentul principal al creării și perfecționării muncii, ca un instrument complex teoretico-acțional de producere a bunurilor materiale în folosul omului și societății, al prosperității lor. În condițiile acestui gen nou de relație om-muncă, omul folosește munca în mod plăcut, cu satisfacție, fiind interesat de continua ei perfecționare.

Progresul tehnico-științific obiectivat în mecanizare, robotizare, automatizare și îndeosebi informatizare, creație a omului, îl ajută să-și perfecționeze munca, s-o facă mai productivă și să-i aducă tot mai multă plăcere și satisfacție.

19.4.2. Genuri de muncă

a) În funcție de implicațiile forțelor psihofizice ale omului există două genuri de muncă: manuală și intelectuală.

Munca manuală (fizică) este aceea făcută cu mâna (de mână).

Ea este întâlnită la o serie de îndeletniciri din domeniile agricol, industrial, de construcții, de birou, casnice etc., fiind îndeplinită în general de persoane cu calificare elementară sau fără calificare. Deși progresul tehnico-științific va reduce ponderea muncii manuale (fizice), așa cum s-a arătat, ea se va mai menține la unele activități.

Munca intelectuală este aceea care aparține minții, intelectului într-o măsură importantă. Ea implică antrenarea informațiilor dobândite și a capacităților cognitive (in-

telectuale), așa cum sunt atenția, memoria, gândirea, imaginația etc. în rezolvarea problemelor, îndeplinirea unor activități profesionale. Ea este specifică anumitor profesii, așa cum sunt cele de inginer, medic, economist, artist, profesor, manager etc. Munca intelectuală va cunoaște o dezvoltare deosebită, datorită progresului tehnico-științific - mecanizarea, robotizarea, automatizarea, informatizarea etc. Specialiștii care lucrează într-o măsură mare cu mintea alcătuiesc categoria socială a intelectualității.

Este cunoscut că genul de muncă intelectuală nu se instalează într-un "turn de fildeș", ci se ancorează în realitate, are implicații practice, contribuie la producerea bunurilor materiale și spirituale.

Mai mult, unele profesii îmbină nu numai munca intelectuală cu activitatea practică, ci îmbină chiar munca intelectuală cu munca manuală, așa cum sunt profesiile din domeniile chimiei, electronicii, artei, agriculturii, construcțiilor, activităților casnice etc.

b) În funcție de domeniile sociale se pot evidenția alte genuri convenționale de muncă, care oferă și posibilitatea de profesionalizare a tineretului studios, astfel: culturală, artistică, științifică, economică, industrială, agricolă, comercială, pedagogică, sanitară, juridică, sportivă, politică, diplomatică, managerială etc. În cadrul acestor genuri de muncă își pot găsi prezența și genurile de muncă ce implică forțele psihofizice umane - munca manuală (munca fizică) și munca intelectuală, cu implicații și aplicații practice.

Ca urmare a acestor genuri de muncă, învățământul de toate gradele trebuie să se implice, să prevadă timp, conținuturi și activități adecvate, care să asigure tineretului studios pregătirea pentru genurile de muncă prezentate, desigur aceasta făcându-se diferențiat, în funcție de calificarea ca personal de execuție sau calificarea ca personal de specialitate, realizând, totodată, și educația muncii, care să dovedească o atitudine corectă și demnă față de fiecare gen de muncă, față de învățatură ca muncă de bază a tineretului studios, față de muncă în general.

19.4.3. Conținutul educației muncii

El include următoarele trăsături și semnificații:

- înțelegerea rolului și necesității învățaturii și a muncii sociale pentru om și societate, considerând că munca este un instrument creat și perfecționat de om, subordonat lui, în folosul lui și al semenilor săi, care contribuie, prin intervenția și conducerea lui de către om, la dezvoltarea oamenilor și societății prin intermediul bunurilor materiale și spirituale produse (create);
- drepturi egale la învățatură, la muncă pentru toți cetățenii, fără nici o discriminare;
- realizarea unei pregătiri teoretice și practice temeinice, de performanță și eficiență, prin intermediul învățaturii (prin studii) a tinerelor generații;
- spirit de independență, inițiativă și creativitate în muncă, însoțit de dragoste, respect, devotament și responsabilitate față de muncă;
- organizarea științifică a muncii, însoțită de disciplina muncii, a unei discipline liber consimțite, conștiente;
- protecția, securitatea și igiena muncii;
- competiție loială, cooperare și într-ajutorare în muncă;
- fundamentarea științifică a muncii, evitând pregătirea meșteșugărească;
- protecția minorilor, în sensul de a nu fi folosiți în munci dăunătoare sănătății, moralității și dezvoltării normale;

- interzicerea muncii forțate;
- combaterea fenomenului de indiferență și neangajare în muncă;
- lupta împotriva celor ce participă la furtul sau distrugerea produselor muncii, cu aplicarea sancțiunilor (pedepselor) prevăzute de lege;
- recompensarea materială, financiară și morală a celor ce obțin rezultate în muncă, în funcție de calificare, realizări, importanța socială a muncii etc., urmărindu-se producerea plăcerii și satisfacția în muncă, a sporirii cantității și calității muncii;
- desfășurarea unei munci, inclusiv a învățării, susținute și eficiente, cu respectarea normelor ergonomice, între care munca rațională, îmbinată cu acțiunile compensatorii, îndeosebi odihna activă și cu evitarea suprasolicităților provocatoare de oboseală accentuată, a stimulentelelor nocive, cum sunt alcoolul, drogurile și altele.

19.4.4. *Obiectivele educației muncii*

Potențialul eticosocioeducativ al conținutului educației muncii, al trăsăturilor și semnificațiilor ei se valorifică prin proiectarea și finalizarea următoarelor obiective:

- Cunoașterea, pe bază de înțelegere, a conținutului educației muncii, a valențelor eticosocioeducative, ale trăsăturilor și semnificațiilor ei - ca obiectiv cognitiv;**
- Formarea convingerilor și sentimentelor de dragoste și devotament față de muncă, în concordanță cu valențele eticosocioeducative ale conținutului educației muncii, ale trăsăturilor și semnificațiilor lui - ca obiectiv cognitiv-formativ-afectiv, care împreună cu primul obiectiv, formează conștiința muncii și**
- Formarea deprinderilor și obișnuințelor de muncă, care se valorifică în fapte de muncă productivă (materială și spirituală), în strânsă legătură cu valențele eticosocioeducative ale conținutului educației muncii - ca obiectiv psihomotor, acțional, care formează conduita muncii.**

Finalizarea obiectivelor educației muncii în școală se face prin toate formele de învățură (activități didactice și extradidactice, cât și prin formele de activitate extrașcolară, printre care se pot menționa:

- lecții de toate tipurile desfășurate în clasă;
- lucrări practice de laborator, atelier etc.;
- practică de specialitate în unitățile economico-sociale de profil;
- consultații și meditații, vizite și excursii didactice;
- studiul individual;
- activități în cercuri pe obiecte sau cercuri tehnico-științifice;
- activități în cluburi cultural-artistice, sportive;
- concursuri profesionale și alte genuri de competiții școlare ș.a.

O educație a muncii, făcută cu competență, cu conținuturi cognitive, acționale și afective dense, elevate, moderne, strâns legate de o pregătire generală și profesională temeinică a tineretului studios, de formare multidimensională a personalității lui, în care au fost prezente eforturile psihofizice conștiente, active, responsabile și eficiente ale elevilor (studenților) aduce în profilul moral al acestora o componentă de mare importanță, care va **conștientiza omul în formare că tot ceea ce a produs și a acumulat omnia, toată cultura materială și spirituală, reprezintă rezultatul muncii omului și**

că fără muncă, subordonată omului și condusă de acesta, nu se poate realiza dezvoltarea și prosperitatea omului și a societății.

19.5. Educația disciplinei conștiente

19.5.1. Concept, importanță și genuri de disciplină

Disciplina, în general, reprezintă un sistem de norme, reguli, dispoziții, obiceiuri de comportare și ordine care reglementează buna organizare și eficiența vieții, activității și conviețuirii oamenilor.

Disciplina are un caracter obiectiv, necesar și pozitiv, ea fiind integrată în mod organizat vieții, activității și conviețuirii oamenilor; viața, activitatea și conviețuirea umană există și acționează eficace numai în condiții de disciplină, fiindu-i inadecvată și ineficientă **indisciplina**, care are caracteristici negative (distructive) ca: dezorganizarea, dezordinea, haosul, anarhia, liberul arbitru (bunul plac) etc.

Disciplina umană nu poate și nu trebuie să aibă un caracter mecanic, un caracter forțat. **Disciplina umană trebuie să fie o disciplină liber consimțită**, de bunăvoie, bazată pe înțelegerea necesității respectării normelor de ordine, bazată pe convingeri, **adică disciplina umană este o disciplină conștientă**.

Disciplina este necesară tuturor domeniilor sociale. Privind sintetic acest adevăr, se poate aprecia că există **trei mari genuri de disciplină**;

- **disciplina socială** - specifică întregii societăți;
- **disciplina muncii** - specifică tuturor locurilor de muncă și tuturor profesiunilor, și
- **disciplina școlară** - specifică tuturor instituțiilor de învățământ și activităților instructiv-educative.

Conținuturile acestor genuri de disciplină - mai ales cele ale disciplinei muncii sunt cuprinse în documente oficiale, îndeosebi în Regulamentele de ordine interioară. Conținutul disciplinei școlare este cuprins în Regulamentele școlare și universitare.

Anumite norme, dispoziții etc., îndeosebi de disciplină socială, sunt cuprinse în anumite coduri, așa cum sunt: Codul familiei, Codul civil, Codul penal etc., precum și anumite legi specifice diferitelor domenii sociale.

19.5.2. Conținutul educației disciplinei conștiente

Conținutul educației disciplinei conștiente include următoarele trăsături și semnificații:

- înțelegerea importanței și necesității respectării de bunăvoie, liber consimțit a disciplinei, în spiritul "libertății ca necesitate înțeleasă";
- înțelegerea normelor de ordine ca pe o disciplină interioară, bazată pe convingeri, mobiluri intrinseci și trăiri afective superioare, care produc plăcere și satisfacție;
- dezvoltarea spiritului de organizare și ordine înțelese în viață, muncă, inclusiv în învățatură și în conviețuirea oamenilor, a tinerilor studioși;
- asigurarea unui caracter umanist și optimist disciplinei conștiente, a cărei respectare să se bazeze în cea mai mare măsură pe cerințe de disciplină pozitive și în mai mică măsură pe interdicții;
- disciplina egală pentru toți cetățenii țării, fără nici o discriminare;

- respectarea disciplinei să fie urmată de evaluare etică pozitivă, sub formă de aprobare, cu toate formele ei;
- încălcarea normelor de disciplină să fie urmată de evaluare etică negativă, sub formă de dezaprobare, cu toate formele prevăzute de regulamentele de ordine interioară, ca atare și de regulamentele școlare;
- combaterea oricăror forme de indisciplină (anarhie, haos, dezordine etc.), urmate la nevoie (în caz de vinovăție verificată) de sancțiuni, aplicate conform regulamentelor de ordine interioară (școlare);
- evitarea jignirilor fizice și morale;
- respingerea ordinelor, dispozițiilor, interdicțiilor etc. nelogice, absurde, inumane;
- punctualitate, operativitate și inițiativă creatoare în respectarea disciplinei;
- regim de viață și muncă (învățătură) organizat, ordonat și rațional;
- conceperea și respectarea disciplinei ca ideal, mijloc și rezultat al educației morale și altele.

19.5.3. Obiectivele educației disciplinei conștiente

Conținutul educației disciplinei conștiente poate fi valorificat prin proiectarea și finalizarea următoarelor obiective:

a) **Cunoașterea, pe bază de înțelegere, a conținutului educației disciplinei conștiente, a valențelor socioeticoeducative a trăsăturilor și semnificațiilor ei** - ca **obiectiv cognitiv**;

b) **Formarea convingerilor și sentimentelor de disciplină conștientă, în concordanță cu valențele socioeticoeducative ale conținutului educației disciplinei conștiente** - ca **obiectiv cognitiv-formativ-afectiv**, care în interacțiune cu primul obiectiv, formează **conștiința disciplinată**;

c) **Formarea deprinderilor și obișnuințelor de disciplină conștientă, în concordanță cu convingerile și sentimentele de disciplină conștientă, ca obiectiv psihomotor, acțional**, care formează **conduita disciplinată** și

d) **Formarea autodisciplinei conștiente, însoțită de capacități de autoevaluare și autoreglaj etic, ca obiectiv superior complex al conștiinței și conduitei disciplinate.**

Ca și celelalte componente ale educației morale, educarea disciplinei conștiente se realizează în cadrul tuturor activităților didactice, extradidactice și extrașcolare, cu implicarea tuturor factorilor educativi.

Omul caracterizat de o disciplină conștientă își desfășoară viața, activitatea și comportarea în mod liber, de bună voie, fiind capabil să învingă greutățile, respectarea normelor de disciplină aducându-i plăcere și satisfacție.

Între componentele educației morale se manifestă interacțiune, toate contribuind la educarea conștiinței și conduitei morale, la formarea profilului moral al personalității oamenilor, oameni care își vor aduce, fără îndoială, o contribuție însemnată la dezvoltarea și prosperitatea societății, a patriei și poporului nostru.

20. Grupul școlar - factor socioeducativ

20.1. Grupul școlar. Concept și tipuri

20.1.1. Conceptul de grup școlar

Grupul școlar este o comuniune socială de persoane (elevi sau studenți) cu o structură și coordonare managerială unitară, constituită în baza unor interese și obiective comune. Grupurile școlare și studențești sunt comuniuni sociale de dezvoltare a esenței umane, de dezvoltare a individului ca ființă socială (asociat, coleg, prieten, partener etc.), comuniuni în care se manifestă în interacțiune un sistem de relații sociale și interpersonale, o îmbinare a intereselor publice cu cele personale. Activitățile comune ce caracterizează grupul școlar privesc și realizarea unor obiective educative care contribuie la pregătirea și dezvoltarea personalității și profesionalității fiecărui elev sau student, având ca demersuri comune învățarea școlară, pregătirea pentru o profesie, acțiuni comune de muncă și creație în cadrul unor activități didactice și extradidactice teoretice și practice, de competiție loială la învățătură, sport, activitate cultural-artistică, cercetarea științifică, etc. acestea din urmă mai ales în învățământul superior. Grupul școlar este un grup social care asigură cooperarea și competiție loială între tinerii studioși.

Clasa de elevi reprezintă grupul școlar primar (de bază) în învățământul pre-universitar. Subgrupa și grupa de studenți și într-o anumită măsură anul de studiu reprezintă structuri de grupuri educaționale universitare.

20.1.2. Tipurile de grupuri școlare

Tipologia grupurilor școlare poate fi stabilită atât după mărimea lor, cât și în funcție de caracterul organizării - formal sau informal.

20.1.2.1. Din punctul de vedere al mărimii, grupurile școlare pot fi:

- a) grupuri școlare mici (microgrupuri școlare), așa cum sunt clasele de elevi, sau grupele (subgrupele) de studenți și
- b) grupuri școlare mari, ca ansambluri de grupuri școlare mici, așa cum sunt: școlile, facultățile și universitățile.

De avut în vedere că pentru grupurile sociale există o altă clasificare în funcție de mărime, ceea ce determină următoarele tipuri:

- a) **grupurile sociale mici (microgrupurile sociale)** - cum sunt: echipele de muncă, familia, clasele de elevi, grupele de studenți etc.;
- b) **grupurile sociale mediane (mijlocii)** - cum sunt: instituțiile diverse, societățile comerciale diverse, școlile, facultățile, universitățile etc. și
- c) **grupul social mare (macrogrupul social)** - reprezentat de societate, ca un ansamblu coerent al grupurilor sociale mici și mediane.

20.1.2.2. Din punct de vedere al caracterului organizării, grupurile școlare, ca și cele sociale în general, pot fi:

a) **grupuri școlare formale, instituționalizate, legale, organizate pe baza unor reglementări oficiale** - așa cum sunt clasele de elevi, grupele de studenți, școlile, facultățile, universitățile etc. Acestea sunt cele mai numeroase, ele fiind legate de activitatea educațională de bază în învățământul din România și

b) **grupuri (grupări) școlare informale, spontane, neinstituționalizate**, care se constituie ca aglomerări temporare, incidentale, de elevi sau studenți, bazate pe unele situații neașteptate, dar care-i atrag pe tinerii studioși, potrivit-se cu anumite interese individuale pozitive ale acestora, cum ar fi: obținerea unui teren de joacă, realizarea unui spectacol cultural-artistic, ajutorarea unor colegi sau cetățeni în pericol etc. Pot apărea însă și grupări (grupuri) școlare informale cu interese negative, cum sunt: banda sau clica de reăufăcători, care se bazează pe anumite "interese și obiective" antisociale, organizate în scopuri de răzbunare, distrugeri, furturi sau alte acțiuni negative etc. În cadrul grupurilor informale se întâlnește și "gașca de prieteni", cu interese și preocupări social-"inofensive", dar care, fără o conștientizare a caracterului intereselor și preocupărilor, pot duce la situații de degradare a intereselor, la abaterea elevilor (studenților) de la obiectivele pozitive ale grupului școlar. Cunoașterea caracterului pozitiv sau negativ al obiectivelor și preocupărilor grupurilor școlare informale reprezintă o necesitate a stimulării a ceea ce are tendința pozitivă și a diminuării sau înlăturării a aceea ce are tendință negativă, antisocială.

20.2. Caracteristicile esențiale ale grupurilor școlare.

Grupurile școlare, ca grupuri sociale abordate în viziunea psihosociopedagogică, au următoarele caracteristici esențiale: 1) **mărimea**; 2) **compoziția**; 3) **structura**; 4) **interesele și obiectivele comune**; 5) **un sistem de relații sociale și interpersonale**; 6) **capacitate de creativitate** și 7) **sintalitate**.

20.2.1. Mărimea (volumul) grupului școlar

Ea privește numărul de elevi (studenți) ce-l cuprinde de grupul școlar. El este stabilit prin anumite reglementări: la 25-30 persoane pentru clasa de elevi, la 7-14 persoane pentru subgrupa de studenți și la 25-30 persoane pentru grupele de studenți. Grupurile școlare și studențești trebuie să respecte numărul de persoane menționat,

pentru că numai astfel se pot asigura condițiile psihosocioeducaționale favorabile vieții și activității eficiente ale membrilor săi.

20.2.2. *Compoziția grupului școlar*

Ea este formată din elevi (studenți) de vârstă relativ asemănătoare și de pregătire relativ egală, atestată prin studii similare absolvite, cu interese și obiective comune, acestea fiind condiții psihosociopedagogice necesare unor relații sociale și interpersonale normale și unor activități didactice și educative eficiente. Desigur, această relativă unitate (omogenitate) de vârstă, pregătire, obiective generale, este însoțită și de anumite diferențieri individuale ale membrilor grupului școlar, printre care se pot menționa: ierarhizări în pregătire, evidențiate de note (slabi, buni, foarte buni, excepționali), aptitudini, interese și înclinații diferite, trăsături cognitive, afective, temperamentale, caracteriale și de voință diferite, potențial de creativitate diferit etc. De asemenea, de menționat diferențierile de sex, prin cuprinderea în grupul școlar a băieților și fetelor, ca urmare a învățământului mixt, precum și unele diferențieri de viață și trai, datorate condițiilor materiale diferite ale părinților etc. Toate aceste deosebiri și altele existente trebuie cunoscute și luate în considerare în viața și activitățile psihosocioeducative, găsind soluțiile optime de rezolvare a problemelor ce le implică unitatea în diversitate a grupului școlar, care cere îmbinarea metodologia cooperării și întrajutorării între membrii grupului școlar, cu metodologia tratării individuale și diferențiate a acestora, în care poate fi dezvoltată competiția loială între elevi (studenți).

20.2.3. *Structura grupului școlar*

Așa cum s-a precizat, clasa de elevi reprezintă o structură formală, instituționalizată, formată din 25-30 elevi. De asemenea, clasa de elevi și grupurile studențești au anumite substructuri de coordonare. În acest cadru este nucleul managerial, ales în mod liber, democratic, care are în componență un lider (șef de clasă, șef de grupă sau șef de an) și anumiți responsabili permanenți sau temporari pentru coordonarea anumitor resoarte sau activități. În plus, clasa de elevi, deci grupul școlar de bază din învățământul preuniversitar, are un profesor diriginte. Între nucleul managerial școlar, membrii grupului (elevi sau studenți) și grupul școlar în ansamblu, precum și între profesorul diriginte și grupul școlar în ansamblu se stabilesc relații de coordonare, de subordonare, precum și de emulație (competiție) loială, relații care dinamizează independența, inițiativa și creativitatea substructurilor, de coordonare și a tuturor membrilor grupului școlar. În structura grupului școlar pot apărea și se pot manifesta, așa cum s-a mai precizat, și anumite substructuri informale, nondirective, liber constituite, bazate îndeosebi pe relații interpersonale, structuri ce trebuie luate în considerare de toți factorii educativi.

20.2.4. *Interese și obiective comune ale grupului școlar*

Constituirea și funcționarea grupului școlar se bazează în primul rând pe interese și obiective comune, legate de învățătură, de formarea personalității integrale și a profesionalității elevate și eficiente, ca bază a formării unui grup școlar unitar, încheșat. Desigur, interesele și obiectivele comune nu implică respingerea

intereselor și obiectivelor personale ale membrilor grupului școlar (ale elevilor sau studenților), ci ele presupun crearea condițiilor și pentru rezolvarea intereselor și obiectivelor personale, care au efecte benefice pentru ridicarea calității și eficienței activității și comportamentului întregului grup școlar.

20.2.5. *Un sistem de relații sociale și interpersonale*

a) **Relațiile sociale** sunt legăturile ce se stabilesc între elevi (studenți) și grupul școlar, având la bază interesele și obiectivele, sensurile, mobilurile și acțiunile comune, care determină apartenența elevilor (studenților) la grupul școlar din care fac parte. Pe baza relațiilor sociale se dezvoltă opinia publică unică, coeziunea și unitatea grupului școlar;

b) **Relațiile interpersonale** sunt legături ce se realizează în câmpul social al grupului școlar între o anumită persoană și alta sau alte persoane, aceste alte persoane devenind parteneri (interlocutori) ai persoanei respective, aceasta presupunând conștiința relațiilor și reciprocitatea partenerilor, trecute prin filtrul psihic conștient al acestora. Relațiile interpersonale, luând în considerare interesele și obiectivele comune, relațiile sociale determinate, se manifestă ca legături competiționale loiale, care asigură realizarea aspirațiilor individuale ale fiecărui elev (student), realizare care vine în sprijinul creșterii calității realizărilor grupului școlar.

Relațiile între membrii grupului pot fi: relații de coordonare, relații de subordonare înțeleasă, relații de cooperare și întrajutorare. În viața și activitatea grupului se manifestă, în interacțiune atât răspunderea colectivă determinată de obiectivele comune ale grupului, cât și răspunderea personală (individuală) față de sarcinile încredințate pentru a fi îndeplinite.

c) **Relațiile profesor-elev și profesor-grup școlar.** Ca urmare a statusului de rol conducător al profesorului în procesul de învățământ și mai ales a statusului de profesor diriginte al clasei de elevi, se dezvoltă un gen de relații speciale între profesor și elevi, între profesor și grupul școlar (clasa de elevi). Acest gen de relații au calitățile următoare: de îndrumare, înțelegere, sprijin și exigență față de elevi și grupul școlar, în ceea ce privește îndeplinirea obiectivelor comune ale grupului școlar. Având în vedere necesitatea considerării elevilor și ca subiecți ai actului psihosocioeducativ, ca proprii lor educatori, relația profesor-elevi și profesor-grup capătă și caracter de consilierat, de cooperare și ajutor reciproc, asigurându-se dezvoltarea spiritului de independență și inițiativă responsabilă și creativă a nucleului managerial, al elevilor și al grupului școlar în ansamblul său.

20.2.6. *Capacitate de creativitate în grup*

Există aprecieri că emiterea de idei, soluții etc. noi, originale în grup (de către grup) este superioară contribuției creative a unei persoane sau unui număr restrâns de persoane, căci inteligența și competiția în colectiv se manifestă ca un vector de stimulare a creativității membrilor grupului. Există însă păreri de neîncredere în capacitatea de creativitate în grup, motivându-se aceasta de faptul că starea de conformitate la standardizare, gândirea în aceeași direcție, teama față de prestigiul anumitor

persoane creative etc. nu sunt favorabile manifestării creativității în grup. Desigur, este bine să analizăm cu atenție cele două ipostaze.

De reținut faptul că viața a dovedit că în anumite grupuri sociale, inclusiv școlare, atunci când sunt prezente o serie de parametri valoroși, cum sunt: nivelul ridicat de pregătire și de posedare a unor calități individuale (aptitudini, înclinații și potențial creativ etc.), o atmosferă de emulație (competiție loială), de apreciere obiectivă a personalității membrilor grupului etc., în grup se poate manifesta capacitatea de creativitate.

Inițierea și folosirea pentru rezolvarea unor probleme complexe a brainstorming-ului, ca metodă de creativitate în grup, și care s-a dovedit stimulatoră pentru creativitatea în grup, este o dovadă de încredere, ce trebuie s-o manifestăm față de capacitatea creativă în grup (a grupului). Această, cu atât mai mult cu cât în etapa contemporană rezolvarea problemelor cere un aport inter și pluridisciplinar, deci o contribuție a inteligenței și creativității de grup. Desigur, creativitatea de grup trebuie îmbinată cu creativitatea individuală, care adesea a avut și poate avea contribuție deosebit de valoroasă, chiar de revoluționare a științei și practicii sociale.

20.2.7. *Sintalitatea grupului școlar*

(gr. syn-împreună; engl. syntality - personalitate distinctă a grupului în raport cu alte grupuri).

Este o caracteristică importantă ce reprezintă performanțe măsurate ale unui grup școlar, care a ajuns să se manifeste ca un tot unitar, elevat, valoros și eficient, ca și cum ar fi o singură persoană, deci analog cu personalitatea distinctă a unui anumit individ. Sintalitatea prezintă o deosebită importanță pentru educarea în, și pentru grup. A vorbi de sintalitate înseamnă că grupul școlar a ajuns să fie definit prin anumite proprietăți psihosocioeducative: consens, unitate și conformitate, dar și dinamism, coeziune, capacitate și autoorganizare (autoconducere), autocontrol și autoevaluare etc., însoțite de feedback, toate acestea evidențiindu-i o personalitate distinctă (sintalitate) în raport cu alte grupuri școlare. Sintalitatea are interferențe directe cu sociabilitatea - care este o caracteristică a individului ce trăiește și acționează în grup, exprimând capacitatea individului, ca ființă sociabilă, de a fi deschis comunicării și interacțiunii cu membrii grupului, de a stabili relații mutuale (de reciprocitate), de a se transpune în situația celorlalți, realizând relații cu cât mai multe persoane din grup și, în unele cazuri, cu toți membrii grupului școlar. Interacțiunea dintre sintalitate și sociabilitate exprimă obiectivarea îmbinării relațiilor sociale cu cele interpersonale.

20.2.8. *Caracterul democratic al vieții și activității grupului școlar*

În condițiile societății civile democratice și a statului de drept, întreaga viață și activitate, relațiile și conducerea grupului trebuie să aibă un caracter democratic. Acesta presupune: drepturi și șanse egale de pregătire și educare, precum și libertate de gândire, opinie și inițiativă creatoare a membrilor grupului școlar; participare conștientă și activă, însoțită de competiție loială în îndeplinirea obiectivelor comune și a aspirațiilor individuale; răspundere față de grup pentru îndeplinirea obiectivelor comune și răspundere individuală

pentru sarcinile ce revin fiecărui membru al grupului școlar; comportare civilizată, demnă între membrii grupului școlar; stil de conducere democratic, bazat pe raporturi optime de interacțiune între lideri, membrii grupului și educatori, pe cooperare, solidaritate, colegialitate, respect și ajutor reciproc, consilierat, pe discutarea problemelor și luarea deciziilor în grup etc., dar și pe exigență și autoexigență, pe autoconducere și autoevaluare.

20.3. Modalități de studiere și cunoaștere a grupurilor școlare.

Pentru studierea și cunoașterea grupurilor școlare se folosește un sistem de metode, procedee și tehnici psihosociometrice, printre care le prezentăm pe cele mai importante: 1) testul sociometric; 2) psihodrama; 3) sociodrama; 4) sociograma; 5) sociomatricea; 6) organigrama; 7) experimentul psihosocial; 8) observația psihosocială; 9) ancheta psihosocială (chestionarul) și 10) aprecierea obiectivă a personalității.

20.3.1. Testul sociometric

Este o metodă fundamentală de studiere și cunoaștere a grupului școlar, care presupune:

a) determinarea locului ce-l ocupă individul în cadrul relațiilor interpersonale din grup (apreciat, popular, izolat, respins, ignorat etc.) și

b) detectarea structurii psihosociale globale a grupului, cu eventualele lui substructuri, centre de influență, grade de coeziune, capacitate de autoconducere etc. Pe baza datelor testului se întocmesc sociograma, sociomatricea etc., care ajută la reorganizarea grupului școlar, conform cu imaginea psihosocială rezultată din test. Testul sociometric poate evita plasarea membrilor grupului școlar într-o situație standardizată (șablonardă) și poate înlătura teama față de aplicarea testului, dacă a fost precedată de o anchetă sociologică. Valoarea și eficiența gnoseologică și psihosocioeducativă a testului sociometric sunt asigurate de acuratețea aplicării lui și de folosirea concomitentă și a altor metode de studiere a grupului școlar, cum ar fi testele de personalitate, scările de aptitudini, evaluarea obiectivă a personalității și altele.

20.3.2. Psihodrama

(gr. psyche - suflet, psihic și dramă - acțiune, îndeosebi simulată).

Este o metodă sociometrică sub formă de joc dramatic (de rol), inițiată de psihosociologul american de origine română J.L. Moreno. Ea are ca obiectiv studierea grupului și psihoterapia lui, prin efectele catarsice (gr. catarsis-purificare, eliberare) ale jocului dramatic (teatral sau de rol). Ea constă din interpretarea liberă de către membrii grupului școlar a unor roluri, stimulându-i să trăiască rolul jucat și prin acesta să-și elibereze ("descarce") tendințele și gândurile inhibitate (refulate), care tensionau inconștientul lor, realizând o optimizare a vieții, relațiilor sociale și interpersonale, și, după caz, ameliorarea sau vindecarea unor tulburări nervoase sau psihice.

20.3.3. Sociodrama

(lat. socius - asociat, aliat și gr. drama - acțiune simulată).

Este o modalitate sociometrică pentru studierea și psihoterapia grupului școlar, care constă într-o improvizare a unui scenariu social, pe o temă dată, în care fiecare subiect primește un rol social, al cărui trăire poate conștientiza cauzele unor tensiuni și ajută astfel la formularea unor măsuri terapeutice, la îmbunătățirea interrelațiilor stabilite în grup. Ca tehnică de desfășurare se aseamănă cu psihodrama.

20.3.4. Sociograma

(lat. socius - asociat, aliat și gr. grammā - scriere).

Este o modalitate de prezentare a rezultatelor obținute prin metodele sociometrice, îndeosebi prin testul sociometric aplicat unui grup școlar (clasă de elev) sub formă grafică (un fel "hartă") a intereselor și obiectivelor comune, interacțiunea persoanelor în grup, gradul de coeziune și apartenență la grup, a configurației relațiilor preferențiale, care ne permit să evidențiem tipologia rețelelor și substructurilor simpatetice ale grupului (perechi, triunghiuri, lanțuri etc.), care sunt liderii grupului și care-s izolații din punct de vedere preferențial. Se pot alcătui sociograme individuale și sociograme colective. Se pot alcătui sociograme distincte pentru reciprocități (pozitive și negative), pentru atitudini opuse (atracție-respingere), pentru alegeri și respingeri unilaterale etc.

20.3.5. Sociomatricea (matricea sociometrică)

Este o modalitate complexă de studiere și cunoaștere a grupului școlar, care, pornind de la rezultatele testului sociometric, înscrie subiecții (membrii grupului școlar) într-un tabel cu două intrări, trecându-se în dreptul fiecăruia pe orizontală - alegerile și respingerile emise, iar pe verticală - alegerile și respingerile primite. Se citește sociomatricea, care evidențiază datele nodale (de intersecție) ale sistemului preferențial (reciprocitățile pozitive și negative și opozițiile de sentimente). Se face calculul unor indicatori sociometrici, care oferă informații asupra statusului sociometric al fiecărui membru al grupului școlar, ca rezultat al jocului atracțiilor și respingerilor "ghicite" de subiect, asupra expansiunii afective percepute (indicator de transparență socială), rezultat din "ghicirea" de către subiect a partenerilor, care se cred atrași sau respinși, asupra disonanței sociometrice a grupului, asupra coeficientului de coeziune a grupului, și, la sfârșit, se stabilesc sociograma și indicatorii sociometrici.

Calcularea indicatorilor sociometrici pentru fiecare elev în parte se face după formula:

$$I = \frac{x}{(N - 1) \cdot c} \times 100$$

în care: I - indicatorul sociometric; x - datele expansiunii sau incluziunii; N - numărul

elevilor din grup; c - numărul de întrebări. Valoarea lui x este dată de alegerile (simpatiile) exprimate (A_c), respingerile (antipatiile) exprimate (R_c), alegerile primite (A_p) și respingerile primite (R_p).

20.3.6. *Organigrama*

Este o modalitate de prezentare grafică schematică a organizării, subordonării și relațiilor ce se manifestă în grupul școlar, evidențiind obiectivele, eventualele subgrupuri, articulațiile inter și intranivelare, statuturile și rolurile membrilor grupului școlar și altele.

20.3.7. *Experimentul psihosocial*

Este metoda psihosociometrică prin care se provoacă fenomenele psihosocioeducative ce se studiază și se doresc optimizate într-un grup școlar. El presupune stabilirea unei ipoteze, a unui program de investigare, a unor grupuri școlare experimentale și martor, a unei metodologii de cercetare etc. Experimentul psihosocial își poate completa investigațiile și cu alte metode și tehnici, cum sunt observația, convorbirea, ancheta (chestionarul) etc.

20.3.8. *Observația psihosocială*

Este metoda de cunoaștere, fără nici o modificare, a fenomenelor psihosocioeducative dintr-un grup școlar. Ea poate fi o observare directă, de participare la desfășurarea proceselor în grup sau poate fi o observare indirectă, care implică cercetarea produselor membrilor grupului școlar sau o observare "discretă", făcută de la "distanță".

20.3.9. *Ancheta psihosocială (chestionarul)*

(lat. quaestio - căutare, întrebare, interviu).

Este o modalitate ce implică anumite întrebări sau imagini grafice, denumite itemuri, cu funcție de stimuli intelectuali, afectivi etc., ce se inserază pe un formular, la care subiecții (membrii grupului școlar) dau răspunsuri - scrise, verbale, înregistrate pe benzi magnetice sau casete video etc. Răspunsurile sunt analizate pe bază de grilă sau alte sisteme de evaluare, stabilindu-se anumiți coeficienți, indicatori, tabele, diagrame etc., care interpretate oferă informații despre fenomenele psihosocioeducative investigate.

20.3.10. *Aprecierea obiectivă a personalității*

Este o metodă inițiată de eminentul psiholog român Gheroghe Zapan. Ea se folosește atât pentru studierea și cunoașterea performanțelor membrilor grupului școlar, cât și a trăsăturilor lor de personalitate. Ea se bazează pe cunoașterea reci-

prind a membrilor grupului școlar, și pe realizarea unei percepții sociale, cât mai adecvate și exacte. Metoda consideră că aprecierea în sine este un act subiectiv, un proces care parcurge trei etape de activitate cognitivă a individului:

- a) observarea comportamentelor celuilalt (celorlalți);
- b) evaluarea lor, folosind judecata analitică și comparația socială;
- c) obiectivarea deciziei rezultate cu privire la notele definiției ale persoanei cercetate.

Tehnica aprecierii obiective constă în parcurgerea a trei momente:

- a) corelarea aprecierilor emise asupra performanțelor proprii, ca și a celorlalți, înaintea de aplicarea unor probe;
- b) efectuarea de aprecieri privind rezultatele probelor aplicate și ierarhizarea indivizilor pe baza acestor rezultate și

c) corelarea celor două ierarhii (a și b), cu ierarhia reală a rezultatelor obținute. Cu cât ierarhia exprimă mai veridic și exact însușirile existente, cu atât ea devine mai obiectivă. De remarcat faptul că tehnica aprecierii reciproce a persoanelor, cu respectarea metodologiei prezentate, educă subiecții ce alcătuiesc grupul școlar pentru o apreciere obiectivă contribuind, în același timp, la educarea capacității de autoapreciere obiectivă.

20.4. Dinamica formării și educării grupului școlar

Un grup școlar viabil și eficient este o comuniune funcțională, astfel încât fenomenele psihosociale care se manifestă și se consolidează în cadrul lui dovedesc fluidități și interacțiune. În contextul unei continue modificări și transformări calitative. De aceea, se poate vorbi și de o dinamică a formării și educării grupului școlar. Această dinamică cunoaște trei etape interdependente: 1) a grupului neomogen; a) a încheșării nucleului managerial și 3) a grupului școlar încheșat, omogen și unitar.

20.4.1. Etapa grupului școlar neomogen, neunitar

Este etapa începutului de existență a grupului școlar, care se prezintă neunitar, fără interacțiuni între fenomenele psihosociale și între persoanele ce alcătuiesc grupul. Este etapa în care se alege nucleul managerial al grupului (liderul - șeful clasei de elevi sau grupe de studenți și alți responsabili ai unor sectoare de activitate ale grupului). Se stabilesc interesele, obiectivele, conținuturile, modalitățile și finalitățile comune ale grupului, se inițiază și încep să se manifeste relațiile interpersonale etc. Deși corespunzătoare claselor ce le-au absolvit (cu excepția experiență în cadrul unor grupuri școlare, torită structurii, intereselor, obiectivelor noi ale grupului care l-au format, atât activitatea nucleului managerial, cât și activitatea membrilor grupului dovedesc o anumită timiditate și eficiență limitată. În asemenea condiții, un rol important în îndrumarea nucleului managerial și al membrilor grupului școlar îl au cadrele didactice, dirigintele clasei de elevi. Toate îndrumările acestora trebuie făcute în așa fel încât ele să fie receptate în mod conștient de liderii și membrii grupului, integrând îndrumările primite drept componente ale propriei lor personalități, ale personalității specifice grupului. Pentru obținerea de

experiență mai bogată în această primă etapă de către nucleul managerial și de către membrii grupului școlar, sunt benefice discuțiile și schimburile de experiență cu alte nuclee manageriale și grupuri școlare, care sunt într-o etapă mai avansată de formare și educare. Pot fi realizate și unele simulări, cum sunt psihodrama, sociodrama etc., care pot oferi informații și pot contribui la formarea și educarea psihosocială a nucleului managerial, a membrilor grupului, a grupului școlar în ansamblul său.

20.4.2. *Etapă închegării nucleului managerial*

În această etapă, nucleul managerial se implică și acționează tot mai mult în viața grupului, devenind un nucleu coordonator responsabil, capabil să antreneze prin forțe proprii la realizarea obiectivelor grupului școlar pe cea mai mare parte a membrilor săi. În această perioadă, profesorii și îndeosebi profesorul diriginte continuă să-și exercite rolul de îndrumători, dar într-o ipostază calitativ nouă, în sensul că îndrumările, sfaturile lor sunt transmise în mare măsură nucleului managerial, care le receptează, le interiorizează și le transmite membrilor grupului ca pe propriile lui îndrumări. O astfel de calitate a nucleului managerial și antrenarea unui număr tot mai mare de membri la îndeplinirea obiectivelor grupului școlar evidențiază trecerea grupului școlar într-o etapă calitativ superioară.

20.4.3. *Etapă grupului școlar omogen, încheat și unitar*

Este etapa când, sub coordonarea și împreună cu nucleul managerial, participă activ, conștient și responsabil la îndeplinirea obiectivelor comune ale grupului școlar, marea majoritate și chiar toți membrii acestuia. În acest context se manifestă o opinie publică unică a grupului școlar, ca urmare a realizării coeziunii și unității psihosociale și educative a întregii comunități școlare. Această perioadă este marcată de relații mutuale, grupul școlar fiind în măsură să asigure satisfacerea atât a intereselor și obiectivelor comune, cât și a intereselor și aspirațiilor fiecărui membru al grupului în parte. De asemenea, grupul manifestă funcții psihosociale și educative superioare, cum sunt cele de autoconducere și de autodisciplină, de autocontrol și evaluare, fenomenul de feedback fiind prezent atât la nivelul fiecărui membru al grupului școlar, cât și al grupului ca tot unitar. Aceste calități ce caracterizează grupul școlar al acestei etape evidențiază faptul că grupul școlar a devenit un factor educativ, putându-se aprecia că educația se face în mare măsură în grup și prin grup.

20.5. Factorii și modalitățile formării și educării grupului școlar.

20.5.1. *Factorii*

Factorii, ca vectori (forțe) psihoeducativi, care sprijină formarea și educarea grupului școlar, sunt în general, cei cunoscuți și anume: familia, școlile, facultățile,

universitățile, fundațiile, asociațiile etc. școlare și studențești, instituțiile extrașcolare, mass media etc. și toți cei care, într-o măsură mai mare sau mai mică, integrează între obiectivele (preocupările) lor și o dimensiune educativă, așa cum sunt societățile comerciale și de altă natură, care sunt beneficiarii învățământului, care vor integra în activitatea social-utilă absolvenții școlilor și facultăților. Desigur, factorii educativi de bază rămân în continuare: familia, școlile și facultățile, părinții și respectiv cadrele didactice. Trebuie avut în vedere și faptul că și grupurile școlare și grupurile studențești devin ele însele factori educativi.

20.5.2. *Strategiile formării și educării grupului școlar*

Strategiile, care reprezintă căile, mijloacele, procedeele și tehnicile psihosocioeducative de formare și educare a grupului școlar sunt, de asemenea, cele întâlnite la educarea tinerei generații în general și la studierea grupului școlar în special. Printre acestea, fără a le delimita, pot fi menționate: psihodrama, sociodrama, jocurile sociale, simularea, aprecierea obiectivă a personalității; observația, experimentul, ancheta (chestionarul), testele, conversația, studiul de caz, lucrul în grup (echipă) sau cooperarea, simpozionul, masa rotundă, referatele-dezbateri, creativitatea în grup (brainstorming-ul), convingerea, exemplul, aprecierea morală, adunările grupului, concursurile și competițiile diverse etc.

Metodele și formele de educare trebuie să folosească atât la îndeplinirea obiectivelor comune ale grupului, cât și a aspirațiilor individuale ale membrilor săi. Ele trebuie să se adapteze atât particularităților de vârstă ale elevilor din grup, cât și la particularitățile lor individuale, asigurându-le o tratare individuală și diferențiată. În ce privește particularitățile individuale, trebuie acordată o atenție deosebită elevilor supradotați, a celor ce-și întrec colegii de vârstă și pregătire sub raport intelectual îndeosebi, printr-un coeficient de inteligență cu mult peste sută și sub raportul aptitudinilor deosebite, spre a le asigura o dezvoltare de performanță ridicată. Printre măsurile care să contribuie la dezvoltarea elevilor supradotați se pot menționa: orientarea elevilor spre acele școli și secții care corespund cel mai bine aptitudinilor lor deosebite - matematică, fizică, chimie, informatică etc., oferirea în planul de învățământ a unor discipline opționale, antrenarea lor în cercuri pe obiecte, și în concursuri, olimpiade, competiții diverse, care să-i determine în valorificarea potențialului psihofiziologic deosebit, în dinamizarea independenței și inițiativei lor creatoare etc., considerându-i pe elevii supradotați fondul de aur al progresului țării. Elevilor supradotați care obțin rezultate de performanță deosebite trebuie să li se acorde o recompensare corespunzătoare - diplome, medalii, recompense materiale, promovarea a doi ani de studii într-un an calendaristic, intrarea fără concurs la admitere în învățământul superior etc.

20.6. *Condiții ale formării și educării grupului școlar.*

Succesul în formarea și educarea elevată și eficientă a grupului școlar implică și respectarea unor condiții, printre care se pot menționa:

- asigurarea unui regim de viață și activitate rațional, dinamic și adecvat fiecărei etape de dezvoltare a grupului;

- stabilirea unor interese și obiective comune și individuale, ca și a unor relații sociale și interpersonale valoroase, în concordanță cu exigențele societății democratice, acceptate și conștientizate de membrii grupului școlar;
- stabilirea unor perspective mai apropiate și mai îndepărtate, în strânsă legătură cu obiectivele comune și individuale, care să dinamizeze viața și activitatea grupului și membrilor săi spre o dezvoltare calitativ superioară continuă;
- realizarea unui stil de viață și muncă optimist, capabil să determine elevii să lupte pentru învingerea dificultăților de orice natură ce ar apare în viața grupului și a lor personală;
- realizarea unei comportări civilizate, demne în grup și în relațiile interindividuale, care să le ofere și capacitățile de a preveni sau de a înlătura eventualele abateri;
- dezvoltarea unor relații democratice în activitatea de conducere a grupului, între grup, membrii săi și cadrele didactice, profesorul diriginte îndeosebi, care să stimuleze cooperarea, ajutorul și respectul reciproc, competiția loială etc. în interesul grupului și al membrilor săi;
- dinamizarea independenței și inițiativei creatoare în vederea obținerii unor rezultate de performanță de către grupul școlar și de către fiecare membru al său;
- folosirea celor mai adecvate și valoroase strategii psihosocioeducative în viața, în activitatea și în comportarea grupului școlar, care să contribuie atât la cunoașterea fenomenelor psihosocioeducative din grup, cât și la formarea și educarea elevată și eficientă a grupului, în spiritul celor mai înalte exigențe psihosocioeducative și altele.

20.7. Grupul studențesc în comparație cu grupul școlar.

Este de subliniat faptul că problematica dezbătută până aici a privit îndeosebi grupul școlar. Despre grupul studențesc s-au făcut doar unele trimiteri, fără a le dezvolta conform specificului acestuia. Se consideră că ar fi binevenită o succintă comparație între cele două grupuri educaționale (școlar și studențesc), evidențiindu-se unele asemănări și deosebiri, care, eventual, să ofere factorilor educativi din învățământul superior și grupului studențesc însuși două posibilități:

- a) de extrapolare creatoare a datelor privitoare la grupul școlar pentru studiere și educarea grupului studențesc, datorită asemănărilor și
- b) de găsim a unor date și soluții noi, specifice studierii și educării grupului studențesc, datorită deosebirilor.

a) Asemănări între cele două grupuri educaționale (școlar și studențesc): mărime relativ aceeași (relativ același număr de membri); nuclee manageriale relativ asemănătoare (lideri de clasă și respectiv - lideri de grupă și an, la care se adaugă un anumit număr de responsabili permanenți sau temporari ai diverselor sectoare de activitate din fiecare grup), reprezentanți în organele de conducere ale instituțiilor de învățământ din care fac parte - școala și respectiv facultatea și universitatea, cu mențiunea că numărul reprezentanților grupului studențesc este mai mare decât cel al grupului școlar; obiective relativ comune legate de învățatură și formarea profesionalității, desigur la niveluri mai ridicate în grupul studențesc; relații didactice de îndrumare, sprijin și exigență etc. Toate acestea și altele atestă posibilitatea extrapolării creative a unor soluții ce privesc grupul școlar pentru studierea și educarea grupului studențesc.

b) Deosebiri care separă cele două grupuri educaționale și care îi dau note distincte grupului studentesc: elevii au vârsta mai mică încadrată între copilărie și adolescență, cu anumite particularități psihosocioeducative, în timp ce studenții au o vârstă mai mare, încadrată în vârsta adulților, cu particularități psihosocioeducaționale deosebite; elevii au o personalitate în formare, în timp ce studenții au o personalitate conturată, matură; grupul școlar are o îndrumare nemijlocită din partea profesorului diriginte, justificată de statusul membrilor lui în formare, în timp ce grupul studentesc nu are o astfel de îndrumare, el beneficiind, în virtutea autonomiei universitare, de autoconducere; deși grupului școlar și membrilor săi li se dezvoltă calități de autoconducere, de subiecți ai educației, grupul studentesc și membrii săi, așa cum am arătat, se bazează numai pe autoconducere și membrii săi sunt tratați, în măsură considerabilă, ca subiecți ai educației, ca proprii lor educatori; deși, și în grupul școlar, concomitent cu manifestarea relațiilor de îndrumare, sprijin și exigență, se dezvoltă și relații psihosociale și educaționale de cooperare, ajutor reciproc și consilierat, în grupul studentesc relațiile psihosocioeducaționale sunt, în cea mai mare măsură, dacă nu chiar în totalitate, de cooperare, ajutor reciproc și consilierat; îndrumarea și relațiile psihosociale și educaționale din grupul școlar se statuează între oficial și neoficial, în timp ce îndrumarea și relațiile psihosociale și educaționale din grupul studentesc se situează, în cea mai mare măsură, în sfera neoficialului, ele fiind receptate și interiorizate prin conștientizare ca necesare, atât din partea nucleului managerial, cât și a membrilor grupului studentesc; este de avut în vedere și faptul că membrii grupului școlar au relații strânse și reglementate cu părinții, cu familia, în timp ce membrii grupului studentesc nu mai au o relație oficială cu părinții, cu familia, decât într-un cadru temporar neoficial, cum ar fi în timpul vacanțelor, în familie, a eventualelor vizite ale unor părinți la facultate și, uneori, prin corespondența dintre facultate și părinți (desigur, o relație discretă, de la om la om cu părinții ar fi benefică și pentru studenți, căci părinții îi consideră pe fiii și fiicele lor tot copiii lor și atunci când ei au întemeiat o familie și au proprii copii, iar un sfat din partea părinților și o conversație apropiată între părinți și studenți, ar fi benefice pentru ambele părți). În ceea ce privește relația profesori-studenți sau grup studentesc, ea trebuie să fie o legătură discretă, apropiată, umană și "neoficială", bazată pe înțelegere, sprijin, consilierat, pe cooperare, aceasta fără ca să se înlăture îndrumările și exigențele didactice. Relația profesor-student trebuie să dinamizeze pe studenți și grupul studentesc la autoconducere, independență și inițiativă responsabile și creatoare, autocontrol și autoevaluare în îndeplinirea obiectivelor comune și în perfecționarea personalității și profesionalității, manifestându-se activ fenomenul de feedback. Toate acestea și alte deosebiri necesită o abordare dinamică și creatoare a problemelor studierii, formării și educării grupului studentesc, abordare care să se facă în spiritul psihologiei sociale, al sociologiei educaționale și al pedagogiei, în concordanță cu orientările și exigențele societății civile, ale democrației și ale statului de drept. Pentru cunoașterea mai deplină și folosirea factorilor și modalităților de educarea grupurilor școlare și studentesti este necesară studierea unor date cuprinse în capitolele "Metodele de învățământ și de educație morală"; "Formele de organizare a procesului de învățământ"; "Cercetarea pedagogică", și capitolele părții a III-a "Sistemul instituțional de educație".

IV. Complementele pedagogiei

21. Orientarea școlară și profesională

21.1. Conceptul de orientare școlară și profesională

Orientarea școlară și profesională se constituie ca un sistem coerent și dinamic de principii, acțiuni și măsuri prin care un individ sau un grup sunt îndrumați (ajutați) să-și aleagă (să opteze pentru) o anumită școală și, la un moment dat, și pentru o anumită profesie dată de o anumită școală, corespunzător înclinațiilor, aptitudinilor și aspirațiilor proprii, în scopul dezvoltării personalității, respectiv, al pregătirii pentru o anumită profesie și pentru integrarea social-utilă.

Cele două componente ale orientării școlare și profesionale se realizează atât una în continuarea celeilalte, cât și în interacțiune. Orientarea școlară este o componentă (și etapă) necesară pregătitoare pentru preorientarea și orientarea profesională, care se realizează, îndeosebi, în școala primară și mai ales în gimnaziu. Ele continuă să fie prezentate în interacțiune, fie realizând demersul reorientării și pregătirii școlare și profesionale, mai ales în liceu, fie dinamizând accentuarea pregătirii profesionale în cadrul școlilor de profil profesional, al celor postliceale și ale profilelor învățământului superior.

Orientarea școlară și profesională are nevoie de un suport sociopsihopedagogic în îndrumarea factorilor educativi și în acceptarea (opțiunea) elevilor, în concordanță cu cunoașterea reală a posibilităților și intereselor lor reale, al locului, rolului și cerințelor obiective ale școlilor și profesiilor, precum și al condițiilor și ofertelor societății privind exercitarea profesiei după absolvirea unui anumit grad și profil al învățământului.

Orientarea școlară și profesională, în condițiile contemporane, are în vedere asigurarea de șanse egale în dezvoltarea personalității și în formarea profesională a tineretului studios. Ținându-se seama de diferențierile obiective ale potențialului genetic, psihic și intelectual ale indivizilor, precum și de deosebirile eforturilor depuse și a rezultatelor obținute în evoluția tinerilor studioși, orientarea școlară și profesională nu poate (nici nu-și propune) egalizarea performanțelor în dezvoltarea elevilor. În acest context, apare în mod obiectiv și necesar clasificarea și ierarhizarea elevilor în funcție de

valoarea, nivelul, performanțele și eficiența pregătirii lor. În funcție de nevoile social-economice (contemporane și de perspectivă) privind forța de muncă și specialiștii necesari, calculați diferențiat de la un domeniu (sector etc.) de activitate la altul, apare ca necesară selecția școlară și profesională prin intermediul examenului-concurs, bazat pe competiție, unde câștigă cel mai bun, corespunzător cu numărul de locuri stabilite pentru un anumit grad, formă și profil al învățământului.

Desigur, orientarea școlară și profesională nu trebuie condiționată definitiv de selecția școlară și profesională. Dar, în mod suplu, orientarea școlară și profesională, trebuie să aibă în vedere selecția școlară și profesională pentru realizarea unei cât mai bune și corecte orientări școlare și profesionale, conștientizând elevii de faptul că potențialul individual și interesele lor au caracter polivalent, se pot realiza la cote înalte de profesionalitate și în alte domenii. De asemenea, orientarea școlară și profesională trebuie să conștientizeze faptul că oricând se poate ca un tânăr să fie mai bun decât un altul și mai bun, deci departajarea făcând-o numai competiția. În acest context, trebuie ca orientarea școlară să formeze elevul, în așa fel încât să țină seama de toate competențele opțiunii - potențialul individual, interese, loc și valoare socială ale școlii și profesiei, deci și de numărul de locuri, pentru ca orientarea școlară și profesională să fie în concordanță și cu selecția școlară și profesională, realizată în cadrul examenelor-concurs.

21.2. Locul și rolul orientării școlare și profesionale

Orientarea școlară și profesională ocupă un loc important în societatea contemporană bazată pe economia liberă, de piață, fiind o problemă și o acțiune pedagogică complexă, acceptată de forurile internaționale, care au preocupări legate de educația tinerelor generații, de asigurarea forței de muncă și a specialiștilor.

În acest context, există forumul "Asociația Internațională de Orientare Școlară și Profesională", cu sediul la Geneva. În România, orientării școlare și profesionale i se acordă atenție atât la nivelul școlilor și altor instituții educative, cât și prin organizarea unor cabinete și laboratoare de orientare școlară și profesională. Desigur, orientarea școlară și profesională are nevoie de eforturi susținute pentru integrarea ei în activitatea de ansamblu a școlii, în preocupările factorilor educativi și de decizie din învățământ, ca și a beneficiarilor învățământului. Un loc important și-l găsește orientarea școlară și profesională, în activitatea mass media: radio, televiziune, presă etc., în activitatea familiei și a organizațiilor de copii și tineret etc. Pentru fundamentarea științifică a orientării școlare și profesionale, pentru stabilirea locului, conținutului și strategiilor ei de realizare, un rol important îl au Institutul de Științe ale Educației din România, Catedrele de pedagogie, psihologie și sociologie și Laboratoarele de orientare școlară și profesională.

Orientarea școlară și profesională, realizată în condiții optime, reprezintă una din acțiunile importante ale dezvoltării complexe, armonioase și integrale a personalității, ale formării unei calificări profesionale elevate, competente și eficiente. În baza unei convergențe reale realizate de orientarea școlară și profesională dintre ce poate și ce

dorește elevul, sincer și acoperitor și certitudinea ce i-o oferă societatea privind viitorul său profesional și cetățenesc, el este stimulat spiritual și afectiv să muncească mai bine, să obțină rezultate școlare și profesionale superioare. De aceea, alegerea școlii și profesiei de către fiecare elev trebuie să se bazeze pe o elevată și adecvată orientare școlară și profesională, să însemne un moment vital în dezvoltarea personalității și profesionalității fiecărui tânăr.

Orientarea școlară și profesională trebuie să aibă ca finalitate formarea unui om cu o cultură generală bogată și cu o profesiune însușită temeinic, profesiune care s-o iubească și s-o exercite cu randament ridicat și în spirit creativ, evitând situațiile de alienare (înstrăinare) școlară și profesională și de eșec al pregătirii școlare și profesionale.

21.3. Factorii orientării școlare și profesionale

În fundamentarea și realizarea orientării școlare și profesionale poate concura un sistem de factori în interacțiune, printre care: cercetarea, școala și profesorii, familia, organizațiile de tineret, beneficiarii învățământului și mass media.

21.3.1. Cercetarea psihopedagogică

Pentru asigurarea unei fundamentări științifice este necesar ca orientarea școlară și profesională să fie rezultatul unor investigații (cercetări) științifice, realizate de organul specializat - Institutul de Științe ale Educației, și al catedrelor din învățământul preuniversitar și învățământului superior, îndeosebi a celor cu preocupări psihopedagogice. Abordarea competentă și eficientă a orientării școlare și profesionale necesită eforturi multidisciplinare conjugate între diferite categorii de specialiști, printre care menționăm: psihologii și pedagogii, în primul rând, dar și sociologii, medicii, ergonomiștii, economiștii și alte categorii de specialiști, inclusiv managerii și beneficiarii învățământului de toate gradele și profilele.

21.3.2. Școala și profesorii

Școala și profesorii sunt printre cei mai importanți factori de realizare a orientării școlare și profesionale, care-i dau și un caracter pragmatic. Elevul petrece cea mai mare parte din timpul evoluției sale intelectuale, morale și profesionale în cadrul școlii, în interacțiune cu profesorii. De aceea, pentru fiecare școală, ca și pentru fiecare profesor trebuie să existe o concepție și acțiuni generale și specifice de orientare școlară și profesională. Un rol important în conceperea și desfășurarea orientării școlare și profesionale îl are dirigintele, profesorul care îndrumă o clasă (an de studiu) în învățământul preuniversitar.

21.3.3. Familia

Familia este primul factor educativ. Așa cum se știe, influența familiei lasă urme foarte importante, hotărâtoare în evoluția tânărului. Uneori, datorită necunoașterii sau unor opțiuni subiective, familia nu contribuie la o bună și corectă orientare școlară și profesională a propriilor copii. Influența familiei nu se bazează întotdeauna pe potențialul real al copiilor, ci pornește fie de la nemulțumirile ce le-a avut ea în anumite profesii, fie de la succesul, uneori facil, ce le-ar putea asigura o profesiune la un moment dat. Având în vedere influența socioeducatională puternică a familiei, școala, profesorii și ceilalți factori educativi, trebuie să îndrume și să coopereze cu multă pricepere și măiestrie cu familia, pentru ca aceasta să contribuie, alături de ei, la o științifică și eficientă orientare școlară și profesională a copiilor, evitându-se contracararea concepției și strategiilor corecte ale școlii și celorlalți factori educativi.

21.3.4. Organizațiile de tineret

Organizațiile de tineret, prin caracteristicile și funcțiile educative ce le au, pot, alături de școală și ceilalți factori educativi, să contribuie la orientarea școlară și profesională a elevilor. Pe baza cunoașterii posibilităților elevilor și a posibilităților sociale, conștientizând principiile și cerințele științifice ale orientării școlare și profesionale, organizațiile de tineret, datorită prezenței lor în mijlocul elevilor, a contopirii intereselor lor cu cele ale elevilor, pot avea o forță de influențare pozitivă asupra acestora în orientarea lor școlară și profesională. Legătura organizațiilor cu unitățile social-economice, le poate atrage ca sponsori profesionali, ca sponsori ai învățământului.

21.3.5. Beneficiarii învățământului

Toate organismele și societățile economico-sociale (industriale, agricole, economice, comerciale, sanitare, culturale, de servicii etc.) - de stat, mixte sau particulare sunt beneficiari ai învățământului. Pentru ca aceștia să poată primi forța de muncă și specialiști de calitate este bine și necesar ca împreună cu școala să contribuie la orientarea școlară și profesională, prin prezentarea profesiilor în mass media, prin reclame, prin monografii profesionale, prin întâlniri ale specialiștilor cu tineretul școlar etc. Cunoașterea locului, rolului, caracteristicilor, avantajelor etc. unităților de profil și cunoașterea de către elevi a posibilităților ce le oferă societatea în prezent și în perspectivă, pot asigura conjugarea mai bună a potențialului lor individual cu posibilitățile socioprofesionale oferite de societate. Sponsorizarea unităților de învățământ poate ajuta realizarea obiectivelor orientării școlare și profesionale.

21.3.6. Mass media

Având în vedere mijloacele ce le deține (radio, televiziune, presă etc.) și forța de pătrundere și influențare a mesajului audio-vizual, mass media, în colaborare și cu

ceilalți factori menționați, este un factor deosebit de eficient în realizarea obiectivelor orientării școlare și profesionale. Mass media poate prezenta școlile și unitățile social-economice în toată diversitatea lor, poate prezenta expuneri ale unor specialiști privind locul, rolul, valoarea economico-socială a unităților de profil și a profesiunilor specifice, informând, conștientizând și influențând, în cunoștință de cauză, tineretul școlar privind orientarea lui școlară și profesională și, după caz, de reorientare școlară și profesională, în funcție de schimbările produse în dezvoltarea economico-socială în condițiile economiei libere.

21.4. Cerințe-norme ale orientării școlare și profesionale

Certitudinea, valoarea și eficiența orientării școlare și profesionale este dată de stabilirea și respectarea unor cerințe-norme de concepere și realizare a orientării școlare și profesionale. În acest context, se pot menționa anumite cerințe de care trebuie să se țină seama factorii educativi în conceperea și desfășurarea orientării școlare și profesionale, astfel:

21.4.1. Pregătirea factorilor educativi

Pregătirea tuturor factorilor educativi în legătură cu locul, rolul, principiile, strategiile și cerințele conceperii și desfășurării orientării școlare și profesionale.

21.4.2. Pregătirea tineretului școlar

Pregătirea tineretului școlar privind importanța și cerințele orientării școlare și profesionale, care să le asigure realizarea concordanței între posibilitățile lor reale și posibilităților sociale, pentru ca ei să realizeze, în mod conștient, o cât mai bună alegere școlară și profesională.

21.4.3. Realizarea orientării școlare și profesionale la momentul optim

Realizarea orientării școlare și profesionale la momentul optim al evoluției școlare a elevilor, înseamnă ca ea să nu fie nici prea timpurie, când nu sunt asigurate condițiile informaționale suficiente și nici prea târzie, când modelarea devine dificilă. Etapa optimă a orientării școlare și profesionale se bazează pe existența unui suficient bagaj de cunoștințe generale și speciale, care să-l facă să conștientizeze școala și profesia cele mai adecvate pe care să le aleagă. Orientarea școlară și profesională poate avea, după caz, mai multe etape: de preorientare, de orientare, de reorientare și de opțiune a elevilor în alegerea școlii și profesiei pe care să le urmeze.

21.4.4. *Orientarea școlară și profesională din partea factorilor educativi*

Orientarea școlară și profesională din partea factorilor educativi trebuie să se bazeze pe cunoașterea personalității elevilor sub toate componentele personalității și pe posibilitățile sociale reale ce se oferă, pentru ca îndrumarea exercitată să fie acoperitoare, convingătoare și eficientă în devenirea școlară și profesională a tineretului școlar.

21.4.5. *Orientarea școlară și profesională – prevedere și opțiune*

Orientarea școlară și profesională trebuie să devină o prevedere și o opțiune a elevului, în sensul că ea să se bazeze pe autocunoașterea posibilităților lui reale și pe conștientizarea faptului corelării lor cu posibilitățile socioprofesionale ce le oferă societatea în condițiile economiei libere.

21.4.6. *Orientarea școlară și profesională cu caracter dinamic, deschis, polidirecțional*

Orientarea școlară și profesională trebuie să aibă un caracter dinamic, deschis, polidirecțional, să ofere elevului posibilitatea alegerii unei soluții optime din mai multe variante. Este greșită opțiunea cu caracter definitiv și unilateral, care susține că un elev este bun numai pentru o anumită școală sau profesie. Aceasta în condițiile de competiție-concurs poate conduce la eșec. Acest principiu are la bază adevărul, deja cunoscut, că potențialul individual al elevilor are un caracter polivalent, în sensul că același potențial se poate valorifica corespunzător prin variate tipuri de școli și profesii. Acest adevăr trebuie respectat mai ales în condițiile în care unele școli și profile ale acestora, din motive obiective au un număr mai redus de locuri. Conștientizarea caracterului polivalent al potențialului individual poate evita eșecul (baterea pasului pe loc) ce l-ar putea determina un concurs, cunoscându-se că în cadrul unei competiții dintre elevi buni și foarte buni, în final prin ierarhizarea și selecția valorilor vor reuși numai unii dintre cei mai buni.

21.4.7. *Valorificarea conținutului învățământului diferitelor discipline și a strategiilor didactice*

Valorificarea conținutului învățământului diferitelor discipline didactice trebuie să determine o mai bună și eficientă orientare școlară și profesională, încât alegerea școlii și profesiei să concorde cu bagajul informațional și capacitățile lor obținute ca urmare a însușirii cunoștințelor teoretice și practice la anumite discipline, dar și pe ansamblul conținutului învățământului.

21.4.8. *Personalitatea profesorului în raport cu personalitatea elevului*

În orientarea școlară și profesională, un rol important îl poate avea personalitatea profesorului. Profesorul a fost (poate deveni) un model al elevului sub raport intelectual, profesional, moral-cetățenesc. Desigur, modelul profesorului este valoros și eficient când elevul nu-l copie pur și simplu, ci conștientizează modelul profesorului, trecându-l prin filtrul gândirii sale, luând în considerare ceea ce se potrivește cu posibilitățile lui reale și cu ceea ce-i oferă societatea la un moment dat și în perspectivă. În acest context, profesorul trebuie să-și pună în acțiune modelul său, urmărind să dezvolte individualitatea și personalitatea elevului, opțiunea sa în cunoștință de cauză în alegerea școlii și profesiei.

21.4.9. *Alegerea școlii și profesiei adecvate*

Alegerea școlii și profesiei necesită o bună orientare școlară și profesională și conținuturi și strategii adecvate de formare a dragostei pentru școala și profesia ce le urmează, pentru a evita la absolvire alienarea profesională.

21.5. *Strategiile orientării școlare și profesionale*

Strategiile orientării școlare și profesionale cuprind:

a) **Metodele de învățământ** folosite adecvat, cum sunt expunerea (explicațiile, îndeosebi), conversația, modelarea, problematizarea, studiul de caz, asaltul de idei etc.; ele pot să asigure cunoașterea și conștientizarea celor necesare unei bune orientări școlare și profesionale.

b) **Mijloacele didactice** (materialul didactic divers, îndeosebi cel audio-vizual, experiențele de laborator etc.) folosite adecvat pot să asigure cunoașterea și conștientizarea celor cerute de o cât mai bună orientare școlară și profesională.

c) **Formele de organizare a procesului de învățământ** - lecția în varietatea ei, prin conținuturile și strategiile folosite, vizitele și excursiile, consultațiile, pot oferi posibilități convingătoare de asigurare a unei bune orientări școlare și profesionale.

d) **Orele de dirigentie** prin tematica lor variată și prin dezbaterile ce se realizează pot și trebuie să ajute la o bună orientare școlară și profesională a elevilor.

e) **Formele de activitate extrașcolare adecvate realizării orientării școlare și profesionale.** Printre acestea putem menționa: **întâlnirile cu specialiști de diverse profesii; consultare; de bibliografii ale unor personalități; cunoașterea unor**

monografii profesionale; urmărirea unor emisiuni radio și de televiziune; vizitele și excursiile în anumite unități socio-economice (întreprinderi, șantiere, unități culturale, de cercetare, comerciale etc.); simpozioane și mese rotunde pe diverse teme socioprofesionale; antrenarea elevilor în anumite cercuri pe obiecte, cercuri științifice și tehnice, cercuri artistice-literare, muzicale, de desen, de pictură, de sculptură etc.

f) **Strategiile specifice.** Pentru asigurarea unei competente și eficiente orientări școlare și profesionale, a găsirii conținuturilor și formelor adecvate conceperii și desfășurării ei sunt necesare să se realizeze următoarele elemente strategice specifice: studierea rezultatelor la învățătură ale elevilor și în activitățile extrașcolare; convorbiri cu toți factorii educativi; convorbiri cu elevii; dezbateri cu elevii; aplicarea de teste docimologice, de inteligență, de interese, de aptitudini, de creativitate, de opinie etc.; vizite la domiciliul părinților și convorbiri cu aceștia; cunoașterea modului cum își folosesc elevii timpul liber, care le sunt prietenii, preocupările etc.; cunoașterea a ce le place și ce nu le place elevilor; studierea fișelor școlare de caracterizare psihopedagogică; cooperarea cu cabinetele și laboratoarele de orientare școlară și profesională care, dispunând de un specialist și aparatură adecvată, pot asigura o orientare școlară și profesională competentă și eficientă, pe baze științifice și cu instrumente și metodologii adecvate: fișe, teste, aparatură modernă, în cadrul cărora calculatorul trebuie să-și facă prezența tot mai accentuată.

Toți cei interesați în finalitatea eficienței învățământului trebuie să fie conștienți de faptul că formarea personalității și realizarea unei calificări, a unei pregătiri profesionale elevate, de performanțe creative, active și responsabile sunt și rezultatul unei bune și eficiente orientări școlare și profesionale. Cine și-a ales școala și profesia în concordanță cu obiectivele și principiile orientării școlare și profesionale va avea, în mod cert, o evoluție elevată și competentă, se va integra cu randament sporit în activitatea social-utilă.

22. Educația permanentă

22.1. Conceptul de educație permanentă

Educația nu trebuie (nu poate) să se rezume la ceea ce oferă școala de toate gradele, oricât de elevată ar fi ea. Educația trebuie să continue și după absolvirea școlii și facultății, să continue toată viața. Aceasta pentru a feri omul de suficiență, de limitele instruirii și dezvoltării personalității sale.

În acest context, a apărut necesitatea **educației permanente**. Jan Amos Comenius-Komensky (sec. XVII) a susținut ideea că "**Viața toată este o școală**" ("**Tota vita schola est**").

Se folosesc și alte denumiri cu semnificații relativ asemănătoare celei de **educație permanentă**, cum sunt: **educație recurentă**: care se reia, reciclare; **enculturație**: învățare continuă, toată viața; **perfecționarea pregătirii profesionale**; **educație socială**; **educație a adulților**; **educație postșcolară și postuniversitară**; **autodidaxie**, autodidact; **autoeducație**, **autoinstrucție**, **autoperfecționare**, **autoinstruire** și **autoformare** etc.

Educația permanentă este un principiu al sistemului de învățământ în România, prevăzut în Constituție și Legea învățământului.

Educația permanentă este un sistem educațional deschis, compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale, care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație, formarea de personalități independente și creative. **Educația permanentă** este nemijlocit legată de diagnoza și prognoza educației (învățământului), de programare și de inovare pe termen lung a educației.

Educația permanentă ne ferește de îmbătrânirea timpurie din punct de vedere cerebral și psihosocial, ne menține tinerețea spirituală. Savantul japonez Matsuzawa spunea: "Să gândești activ, continuu și intens, căci oprești îmbătrânirea creierului (desigur, pentru o anumită perioadă - s.n. B.I.) și obții performanțe deosebite, până la creații de mare valoare și eficiență".

Educația permanentă, pentru a fi de valoare și eficientă, trebuie să se bazeze pe educație, fapt care cere învățământului să pregătească tineretul studios pentru autoeducație.

22.2. Obiectivele educației permanente

Educația permanentă trebuie să răspundă schimbărilor care se produc în societate, în știință, tehnică, cultură, etică, justiție, economie, profesii etc. Ea necesită, astfel, realizarea unui sistem de obiective și cerințe, printre care menți-

onăm: înțelegerea necesității educației permanente atât la nivelul factorilor de decizie, a unităților de învățământ și a altor factori educativi, cât și al individului tânăr și adult; asigurarea înfloririi și îmbogățirii sistematice și continue a cunoștințelor generale și speciale; perfecționarea capacităților și deprinderilor intelectuale și profesionale, iar pentru educatori și a celor pedagogice-metodice, precum și dezvoltarea aptitudinilor generale și speciale; adaptarea pregătirii profesionale, a calificării la schimbările și mutațiile științifico-tehnice, profesionale etc., mergând, în unele situații, până la schimbarea profesiei (calificării), fenomen cerut de economia liberă de piață, asigurând integrarea individului în activitatea social-utile în continuă prefacere; scientizarea și culturalizarea vieții sociale; asigurarea progresului social continuu; diminuarea efectelor "uzurii morale" a cunoștințelor teoretice și practice (a deprinderilor) prin reînflorirea continuă cu noi informații și noi tehnologii (re tehnologizări); dobândirea de tehnici și deprinderi de educație permanentă și altele.

22.3. Factorii educației permanente

22.3.1. Factorii instituționali școlari

Școala de toate gradele este primul (și cel mai important) factor de educație și în același timp de educație permanentă.

Școala are rolul principal de a asigura educația tineretului, formarea personalității și pregătirii lui generale și socioprofesionale.

Dar, școala, pentru a-și îndeplini rolul său integral, trebuie și poate să asigure: pregătirea pentru autoeducație, pentru educație permanentă, imperios cerută de viață, de practica socială, după absolvirea școlii; realizarea în mod organizat și sistematic a educației permanente, îndeosebi, a perfecționării profesional-științifice, iar pentru educatori și pedagogică și metodică.

22.3.2. Factorii instituționali peri și extrașcolari

fr. "peri" - în jurul, în afară; lat "extra" - afară (de), (în) afară, deosebit (de) etc.

Printre factorii peri și extrașcolari, care-și aduc o contribuție educativă valoroasă, atât la educație, dar mai ales la educația permanentă, organizată sau spontană, menționăm: **mass media** (radioul, televiziunea, presa, teatrul, cinema-tograful etc.); universitățile populare; expozițiile, muzeele; simpozioanele, sesiunile științifice; consfătuirile diverse; cluburile, cenaclurile, casele copiilor și tineretului; excursiile etc.

În cadrul acestor factori trebuie să se integreze și familia și organizațiile (asociațiile, ligile) de tineret și alte asociații cultural-educative.

22.3.3. Factorii generali (obiectivi și subiectivi)

Printre aceștia menționăm: **progresul social, în general** - îndeosebi, cel științifico-tehnic, cultural etc., în cadrul căruia un rol important îl are revoluția științifico-tehnică, culturală etc.; **schimbările și mutațiile** produse în **activitatea social-utilă** (producție etc.), în servicii, în profesii; **setea de cunoaștere** a omului; **necesitatea restructurării** educației și învățământului în concordanță cu progresul social, în general, cu cel științifico-tehnic și cultural, în special; **necesitatea adaptării (formării) personalității la cerințele progresului social, ale revoluției științifice, tehnice, culturale etc.**, care solicită tot mai mult dezvoltarea personalității prin **eforturi personale, individuale, determinând autoeducația, autoperfecționarea continuă.**

22.4. Formele de educație permanentă

În funcție de obiectivele și factorii care contribuie la educația permanentă se cunoaște o gamă variată de forme: **a) organizate de școală - care pregătesc pentru educația permanentă; b) organizate de sistemul de educație permanentă; c) libere, spontane.**

22.4.1. Forme organizate de școală

Ele se întâlnesc, îndeosebi, în școală, și au rolul să pregătească tineretul studios pentru autoeducație și educație permanentă, astfel: participarea activă a elevilor (studenților) în predarea noilor cunoștințe; răspunsuri la întrebările profesorului sau discuții privind stabilirea unor concepte, definiții, legi etc. noi; participarea la efectuarea unor exerciții (rezolvarea unor probleme) noi, atât în plan teoretic, cât și în plan practic - laborator, cabinet de specialitate, atelier, practică în producție etc., după caz; prin efectuarea, în mod independent, a anumitor lucrări practice în laborator, cabinete etc., atât în cadrul procesului didactic, cât mai ales în cadrul unor cercuri diverse; prin efectuarea, în mod independent, a unor teme pentru acasă; prin studiul individual independent al bibliografiei recomandată (manual, tratate, reviste etc.); prin efectuarea, în mod independent, a unor referate sau comunicări, care să fie susținute la sesiuni (simpozioane, consfătuiri etc.) științifice ale tineretului studios etc.

Desigur, toate aceste forme, realizate concomitent sau în legătură cu sarcinile procesului de învățământ, necesită la început dirijare din partea profesorului, cooperare și, în același timp, muncă independentă, care trebuie să conducă la dezvoltarea și manifestarea fenomenului de autoeducație, de autocontrol și de autoreglaj educațional.

22.4.2. Forme organizate de sistemul de educație permanentă

Printre acestea menționăm: cursuri postșcolare și postuniversitare; cursuri de perfecționare a pregătirii profesionale (cursuri de reciclare); cursuri de management, de marketing etc.; cursuri de perfecționare științifică în țară și peste hotare; doctoratul.

Pentru cadrele didactice perfecționarea pregătirii profesionale (de specialitate, de metodică și pedagogică) se realizează în cadrul următoarelor forme specifice: definitivarea în învățământ; gradul II în învățământ; gradul I în învățământ și reciclările la anumite intervale, toate axate pe studiul individual, orientate de programe și bibliografii de specialitate și psihopedagogice.

Formele de perfecționare profesională organizate periodic pot include: cursuri, seminarii, discuții, anumite aplicații și consultații, finalizate prin colocvii (pentru reciclări) și examene, pentru restul formelor. Desigur, cadrele didactice beneficiază și de alte forme de perfecționare, așa cum sunt: consfătuirile, schimburile de experiență, sesiunile și simpozioanele științifico-didactice, mesele rotunde, publicații etc.

22.4.3. *Forme relativ libere, spontane de educație permanentă în cadrul educației peri și extrașcolare (nonformale și informale)*

Forme relativ libere, spontane de educație permanentă în cadrul educației peri și extrașcolare (nonformale și informale): educația pe teme diverse prin mass media (radio, televiziunea, presa, teatrul, cinematograful etc.) - cu o pondere tot mai mare în epoca contemporană; educația prin intermediul diverselor activități culturale, științifice etc., desfășurate în cercuri, cluburi, cenacluri, cămine culturale, case de cultură, școli populare etc.; educația realizată prin vizite, excursii, drumeții, expoziții, muzee etc.; educația de popularizare a științei, culturii etc. în cadrul universităților populare etc.; educația realizată prin lectura liberă, independentă etc.

Abordarea științifică a obiectivelor, factorilor, formelor și tehnicilor de educație permanentă necesită dezvoltarea unor "pedagogii și socio-pedagogii peri și extrașcolare", care au strânse legături cu pedagogia timpului liber", pedagogia adulților (socială) etc.

22.5. Tehnici de educație permanentă

Pentru a fi eficientă, educația permanentă, bazându-se pe procesul de educație, trebuie să asigure însușirea și folosirea unor tehnici specifice. Printre acestea menționăm:

a) **tehnica de a învăța singur** - tehnica muncii intelectuale (vezi metoda lecturii), pentru a cunoaște ceea ce este mai important și esențial în domeniul specialității, culturii etc.;

b) **tehnica de a investiga (cerceta) singur, și după caz, în echipă, în laborator** (pe teren, în biblioteci etc.), pentru a asigura implementarea a ceea ce știința aduce nou (a se vedea metodele de cercetare) și de a inova și descoperi noul;

c) **tehnica de a reînvăța și reinvestiga singur sau în echipă.**

Educația permanentă trebuie să se caracterizeze prin: flexibilitate, dinamism, diversitate, universalitate și creativitate, pentru a asigura sporirea valențelor și eficienței formării personalității și profesionalității.

22.6. Considerații didactice privind învățământul fără frecvență (prin corespondență).

Învățământul fără frecvență (prin corespondență) este asemănător cu cel cu frecvență din punctul de vedere al principiilor didactice, conținutul învățământului (curriculum), obiectivelor educaționale și a unor forme și metode didactice și de evaluare. El se deosebește de învățământul cu frecvență îndeosebi din punctul de vedere al unor forme și metode de învățământ, apropiindu-l astfel de tehnologia didactică a autoinstrucției, autodidacticismului și educației permanente. În acest context, el îmbină unele strategii didactice directe, cu unele strategii didactice indirecte. Printre strategiile didactice directe folosite îndeosebi înaintea sesiunilor de examene remarcăm: prelegerea (expunerea), seminariile, consultațiile, unele lucrări practice etc. Printre strategiile didactice indirecte folosite, evidențiem: prelegerile, consultațiile, îndrumările și temele aplicative scrise, înaintate prin poștă la domiciliul elevilor (studenților). Deși își au rolul lor instructiv-educativ, strategiile didactice directe și indirecte menționate nu sunt și suficiente. Astfel, pentru asigurarea reușitei în învățare, în învățământul fără frecvență (prin corespondență) sunt necesare strategiile didactice care se bazează în mare măsură pe munca independentă, personală a elevilor (studenților), obiectivată îndeosebi prin studiul individual intens, susținut și sistematic sub raport teoretic și aplicativ, care să se bazeze pe capacități și tehnici eficace de învățare personală și de aplicare independentă, personală a cunoștințelor.

Reușita învățământului fără frecvență (prin corespondență), necesită respectarea unor **cerințe didactice**, astfel:

- folosirea în mod rațional atât a strategiilor didactice directe cât și a celor indirecte;
- accentul învățării în învățământul fără frecvență (prin corespondență) trebuie pus pe munca independentă, pe studiul individual;
- studierea atentă atât a informațiilor oferite de profesori în mod direct și indirect, cât mai ales a bibliografiei recomandate - manuale, cursuri, tratate, îndrumare, reviste de specialitate, culegeri de probleme etc.;
- studiul bibliografiei să se facă numai însoțit de consemnări, așa cum sunt rezumatele, referatele, planurile de idei, eventual și fișele, care să fie folosite apoi în studiul individual ritmic;
- înregistrarea informațiilor, temelor (problemelor) etc. care prezintă dificultăți de studiu, de înțelegere și rezolvare, pentru a fi înlăturate dificultățile pe parcurs în mod personal sau cu ajutorul profesorilor;
- efectuarea de exerciții (de repetări) sistematice de fixare, consolidare și sinteză a cunoștințelor și de rezolvare de probleme, de aplicații etc.; aceste exerciții trebuie să fie și în concordanță cu conținutul și cerințele examenelor; aceasta necesită ca profesorii să pregătească din timp studenții (elevii) asupra conținutului și desfășurării

examencilor, atât prin modelele oferite la activitățile didactice directe și indirecte, cât și mai ales, prin temele date pentru rezolvare acasă, teme care să fie corectate și însoțite de îndrumări pentru eliminarea unor eventuale neînțelegeri, greșeli etc. din partea tineretului studios;

- pregătirea elevilor (studenților) de la fără frecvență (prin corespondență) trebuie făcută în mod ritmic, pe tot parcursul anului școlar (universitar), evitându-se pregătirea în "asalt", numai în preajma sesiunilor de examene, cerință de altfel necesară și pentru învățământul cu frecvență;

- în situația în care există posibilități (condiții), elevii (studenții) pot participa la unele activități didactice la forma de învățământ cu frecvență;

- studenții (elevii) de la învățământul fără frecvență (prin corespondență) trebuie să dovedească, în mare măsură, capacități de autocontrol și autoevaluare, astfel ca să-și poată face din timp corecțiile necesare, în vederea obținerii unei pregătiri elevate și eficiente.

Educația viitorului necesită, de pe acum, schimbări calitative în conceperea și desfășurarea ei, astfel încât să se asigure întrepătrunderea instrucției școlare (universitare) cu instrucția postșcolară (postuniversitară), aceasta a doua fiind strâns legată de ceea ce se definește ca educația adulților, într-un proces educațional continuu, unitar, de educație permanentă (vezi și: Jean Thomas, *Marile probleme ale educației*, E.D.P., București, 1977, p.80).

23. Creativitatea. Cunoașterea și stimularea ei

23.1. Conceptul și semnificațiile creativității

Creativitatea este o capacitate (proprietate, dimensiune) complexă și fundamentală a personalității, care, sprijinind-se pe date sau produse anterioare, în îmbinarea cu investigații și date noi, produce ceva nou, original, de valoare și eficiență științifică și social-utilă, ca rezultat al influențelor și relațiilor factorilor subiectivi și obiectivi - adică a posibilităților (și calităților) persoanei și a condițiilor ambientale, ale mediului socio-cultural.

Ea poate fi considerată și ca aptitudine, dispoziție a intelectului de a elabora idei, teorii, modele noi, originale. Gândirea este procesul cognitiv cel mai important, fiind apreciat îndeosebi prin creativitate. "Gândirea, ca o capacitate de prim ordin a personalității - există ca gândire umană numai prin creativitate" (I. Kant).

Elementele esențiale prin care se poate constata existența creativității sunt: flexibilitatea; noutatea și originalitatea; fluența, senzitivitatea (sensibilitatea senzorială) și ingeniozitatea.

23.2. Creativitatea ca produs și proces

În afară de faptul că este o capacitate și aptitudine (dispoziție) a personalității, a intelectului este, în același timp, un produs și un proces. Este un produs pentru că se dobândește ca abilitate de a realiza ceva nou (idee, teorie, model, metodă, tehnologie etc.) prin activitate, prin experiență, necesitând foarte multă muncă. Edison spunea că în creație este nevoie de 99% transpirație și 1% inspirație. Este totodată și un proces, fiindcă necesită evoluție în timp, dezvoltări și, uneori, retrageri a factorilor și elementelor noi, necesită învingerea unor obstacole etc.

Viața, în toate domeniile ei, necesită ca aproape fiecare individ să realizeze unele operații noi, ca urmare a unor combinări și recombinații, asocieri etc. a datelor, elementelor existente, care se obiectivează în anumite soluții (metode etc.) utile și mai eficiente - de exemplu o inovație, care reprezintă unele elemente de creativitate.

Creativitatea propriu-zisă necesită, însă, depășirea acestui stadiu comun, necesită înzestrări și capacități intelectuale etc. deosebite, care să se obiectiveze în produse noi, originale, nemaiîntâlnite până acum și care determină schimbări calitative (de valoare și eficiență) într-un anumit domeniu.

Creativitatea se poate manifesta în toate domeniile cunoașterii și vieții sociale: științifică, tehnică, economică, artistică, organizatorică (management), pedagogică etc.

Creativitatea poate fi cunoscută, măsurată și stimulată.

23.3. Potențialul creativ și utilizarea lui

Fiecare individ normal posedă o doză de creativitate.

Creativitatea ca rezultat al stimulării și activității înseamnă acumulări de capacități, abilități și posibilități de realizare a ceva nou, original, în plan ideal-abstract ca și, după caz, în plan practic, deci inventivitatea ideatică și practică.

La naștere, copilul posedă doar o anumită potențialitate creativă, evidențiată de o anumită flexibilitate, fluență și senzitivitate (sensibilitate) a scoarței cerebrale (și a sistemului nervos, în general). Ulterior, în procesul educației și activității, al rezolvării unor probleme ridicate de viață, sporește potențialitatea menționată (flexibilitatea, fluența, senzitivitatea), desigur, în funcție de dezvoltarea și manifestarea factorilor intelectuali, aptitudinali, caracteriali și de mediu, dezvoltându-se alte niveluri ale creativității - cum sunt originalitatea și inventivitatea.

În țara noastră, ca și în lume, există o mare rezervă de potențial creativ individual ca și de grup nefolosit. După unele aprecieri potențialul creativ folosit este în proporție de 10-15%. Desigur, aceasta depinde de la individ la individ, de la o țară la alta. Se poate aprecia că, în unele țări, ca: SUA, Japonia, Suedia, Germania, Franța etc. potențialul creativ individual și de grup este folosit în mai mare măsură.

O parte din potențialul creativ uman este, însă, folosit în scopuri iraționale, anti-umane - așa cum este cel folosit în scopuri războinice, de distrugere a popoarelor, a omenirii.

În lumea contemporană, în care resursele convenționale se micșorează tot mai mult, în care s-au produs și se produc puternice schimbări socioeconomice etc., pentru a face față acestora, pentru a asigura progresul uman și bunăstarea materială și spirituală a oamenilor, este nevoie de multă creativitate, de depistarea, stimularea și de finalizarea ei în inventivitate ideatică și practică, în toate domeniile.

Cine nu a dezvoltat și aplicat creativitatea, trebuie să cumpere rezultatele ei din alte părți. Rezultatele creativității costă, însă, foarte mult. România are absolută nevoie să dezvolte și să asigure manifestarea plenară a creativității. Noi, românii suntem înzestrați de la natură, prin ereditate. Se spune că "românul s-a născut poet", ceea ce înseamnă că se poate spune că s-a născut cu potențialul creativ. Trebuie cunoscut, stimulat și valorificat acest potențial.

23.4. Vârstele propice creativității

Au studiat fenomenul H. C. Lehman, A. F. Osborn și alții. Creativitatea se poate manifesta în toate etapele de vârstă, pe tot parcursul vieții, însă vârsta cea mai productivă în creativitate este între 25 - 40 de ani. Pe etape de vârste se pot evidenția următoarele exemple:

a) **Performanțele precoco în pregătire (studii):** Norbert Wiener, matematician din SUA și autorul lucrării "Cibernetica", a obținut licența la 14 ani și doctoratul la 19 ani; Gauss a fost admis la universitate la 11 ani.

b) **Precoceitate creativă** (creativitate la vârste timpurii): **Mozart** a compus un menuet la 5 ani și a dirijat opera din Milano la 14 ani; **Eminescu** a început să publice la 14 ani.

c) **Vârstele tinere** sunt, însă, cele mai proplice creativității originale, performanțelor deosebite: **George Enescu** a compus rapsodiile la 20 și 21 de ani; **Henri Coandă** a inventat avionul cu reacție la 24 ani; **Albert Einstein** a creat teoria relativității la 26 ani; **Bell-Graham** a inventat telefonul la 29 de ani etc.

d) În știință, literatură, artă etc. între 30 - 40 de ani se manifestă o puternică creativitate. În politică creația este deosebită între 50 - 70 ani.

e) Și la vârstele mature târzii se poate continua sau manifesta creativitatea: **Bell-Graham** a perfecționat telefonul la 58 de ani, iar la 70 a rezolvat problema stabilității avionului; **Alexandre Dumas** - tatăl - a scris romanele sale în jurul vârstei de 70 ani; **Goethe**, **Verdi** au creat și la vârste înaintate; **B. Franklin** a scris "Apelul de abolire a sclaviei" la 84 de ani; **Octav Onicescu** a creat în domeniul matematicii din tinerețe până la vârsta de 90 de ani etc.

23.5. Factorii creativității

Ei au asemănări cu cei ai învățării eficiente. Au fost studiați de numeroși psihologi, printre care menționăm pe G. W. Allport - SUA, Caterina Cox și alții. Pe lângă **coeficientul de inteligență**, un rol important în creativitate îl au factorii: ereditatea, capacitățile intelectuale, aptitudinile, caracterul, mediul socio-cultural, efortul susținut de pregătire și investigație și altele.

a) **Ereditatea**. Este factorul care poate evidenția de la nașterea copilului elementele potențiale de creativitate, cum ar fi: flexibilitatea, fluența, senzitivitatea cerebrală etc., precum și calitățile analizatorilor și caracteristicile temperamentale, care au un rol important în declanșarea, dezvoltarea și manifestarea creativității, desigur, în relație cu factorii de mediu și educație.

b) **Capacitățile intelectuale** - calitatea și nivelul lor: inteligența; memoria; imaginația și gândirea - îndeosebi etc. au un cuvânt important de spus în creativitate.

c) **Aptitudinile** (lat. *aptitudo*, *aptus* - înzestrare), reprezintă sistemul integrat al elementelor senzorio-motorii, cognitive, afectiv-motivaționale și voliționale, care asigură efectuarea cu succes a unei activități, având un cuvânt important de spus în creativitate; ele pot fi transformate în aptitudini speciale: artistice, tehnice, matematice, economice, pedagogice etc. Desigur, aptitudinile stau la baza talentelor și geniilor. Dar, talentele și geniile se realizează la înalt nivel de performanță, de creativitate, numai prin foarte multă și intensă muncă de instrucție și de activitate în diverse domenii.

d) **Caracterul** (gr. *character* - semn, amprentă, particularitate) reprezintă totalitatea trăsăturilor psihocomportamentale esențiale și stabile ale personalității, prin care acestea se manifestă ca o unitate bine conturată în contextul relațiilor și situațiilor sociale, direcționate spre binele altora, spre realizarea unor idealuri și deziderate de grup; el se manifestă prin calități ca: altruism, onestitate, generozitate, modestie, franchețe, entuziasm, principialitate, admirație, fermitate, curaj, spirit de independență etc., care pot dinamiza creativitatea.

e) Mediul socio-cultural: condițiile mediului ambiant natural; condițiile mediului ambiant educațional; condițiile mediului ambiant social. Dacă mulți învață, investighează, se preocupă de înnoiri etc., atunci mediul ambiant este favorabil creativității.

Vitalie Belous, ca și alți cercetători, au evidențiat o serie de elemente ale mediului ambiant care pot frâna creativitatea și împotriva cărora trebuie luptat spre a le micșora rolul lor, a le înlătura, astfel: inerta în gândire și acțiune; rigiditatea în abordarea problemelor; descurajarea, resemnarea sau timiditatea; inhibiția în fața autorității și prestigiului unor personalități; absolutizarea gândirii convergente (concentrarea funcțiilor analitico-sintetice și revoluționare cu o singură variantă), în loc de gândirea divergentă - care stimulează dispersia analitico-sintetică și soluționarea problemelor prin mai multe variante, alegând-o pe cea optimă; lipsa de stimulare a creativității și altele.

g) Motivația (mobilurile și stimulii) poate fi un factor de dinamizare a creativității. Motivele intrinseci, îndeosebi - spiritul de născocire, pasiunea pentru un domeniu etc. Desigur, și motivele extrinseci, recompensele etc. dinamizează creativitatea.

h) Efortul de pregătire și investigație. Fără efort, nici pregătirea și nici creativitatea nu pot ajunge la nivele ridicate de performanță.

23.6. Tipurile (nivelele) de creativitate

Din punct de vedere al produsului creativ, creativitatea poate manifesta următoarele tipuri (trepte, nivele sau paliere):

a) expresivă - este cea care se manifestă la nivel de execuție, prin diverse soluții mai productive etc., cu valențe de perspicacitate;

b) productivă - este cea manifestată prin soluții mai eficiente de producție, ca urmare a unor combinări și recombinații, asocieri de date și soluții existente, cunoscute;

c) inovativă - este legată de cea expresivă și productivă, dar aduce o soluție nouă care sporește simțitor productivitatea;

d) inventivă - depășește calitatea și performanțele creației productive și inovative; în baza unei gândiri și restructurări noi, produce o idee, soluție, tehnologie etc. noi, originale, ce dinamizează progresul teoretic sau practic într-un anumit domeniu tehnico-științific etc;

Invențiile reprezintă noutăți în știință, tehnică etc., fiind brevetate de OSIM, care le face cunoscute public în țară și străinătate. Invențiile reprezintă inteligența creativelă de specialitate foarte valoroasă a indivizilor și ale unui popor. Ele sunt foarte scumpe și puțin subordonată importului de inteligență. Statul apără invențiile, considerându-le puternică rețea de spionaj (și contraspionaj) tehnico-științific, culturale etc. În lume există o nevoie de rezultate ale inteligenței creative, fiind nevoie de măsuri de apărare a secretului.

e) emergentă - idei, teorii, soluții, tehnologii etc. cu caracter de invenții sau descoperiri excepționale, care revoluționează diversele domenii ale cunoașterii sau

practicii - chimie, medicină, biologie, matematică, literatură, economic, tehnică etc., ca de exemplu: teoria relativității a lui Albert Einstein. Cele mai valoroase creații de acest nivel (emergente) au primit premiul Nobel.

23.7. Dinamica (etapele) creativității

În desfășurarea procesului creativ sunt remarcate anumite etape interdependente, astfel:

a) **preparația (pregătirea)**: creativitatea nu pornește de la un loc gol, de la nimic (ex. nihil); ea se bazează pe un fond ideatic și acțional aperceptiv; ea înseamnă și învățare (pregătire) nouă, prin documentare și experimentare (analize, raționamente, sinteze, calcule, prelucrări, formulare de ipoteze «modele» de date noi etc.), care se restructurează cu cele aperceptive;

b) **incubația (dezvoltarea "naturală")**: asocieri, bisocieri, combinări, recombinații, restructurări de date, structuri, modele etc. în mod inconștient, subconștient, preconștient și conștient, care creează datele, ideile, structurile, modelele, soluțiile etc. noi, cu asigurarea condițiilor interne și externe;

c) **inspirația (iluminarea)**: apariția bruscă a noului, a creației, a noilor idei, modele, sisteme, structuri, teorii, tehnologii etc., în mod inconștient, subconștient, preconștient (în vise) și conștient;

d) **verificarea (controlul)**: creația fiind un rezultat al factorilor subiectivi și obiectivi are nevoie de controlul veridicității, autenticității valorii, aplicabilității și eficienței în plan teoretic sau aplicativ. Acest control, făcut adesea prin experimentări pe stații (clase, eșantioane etc.) pilot, înlătură probabilele erori sau neconcordanțe cu cerințele reale, evitând cheltuielile neeconomice sau eșecurile în condițiile generalizării creațiilor.

23.8. Cunoașterea (identificarea) și stimularea creativității

23.8.1. Teste de identificare și stimulare

Înainte de a vorbi de teste de identificare și stimulare, cercetările în domeniu arată că există interacțiuni între creativitate, inteligență, randament școlar, conținutul învățământului și rezultatele învățării.

a) **Inteligența** a cunoscut numeroase definiții. Câteva definiții: capacitate de adaptare mintală la situații noi (Claparède și Stern); capacitate ce exprimă nivelul dezvoltării mintale ca factor de disponibilitate și operativitate, în cadrul unor situații noi; capacitate intelectuală sintetică a persoanei la baza căreia stă gândirea flexibilă, maleabilă, posibilitatea de adaptare la situații noi etc. Deci, **inteligenta** este o condiție de creativitate,

îndeosebi, prin elementele de adaptare la situațiile noi, fapt de altfel remarcat la factorii creativității.

b) Randamentul școlar reprezintă nivelul, calitatea, valoarea și eficiența teoretico-aplicativă la care a ajuns elevul la un moment dat (îndeosebi în momente finale) în procesul învățării (instruirii). El se poate obiectiva într-un coeficient, ca rezultat al raportului dintre: **conținutul învățământului**, prevăzut în documentele de învățământ (planuri, programe, manuale, predare) și **rezultatele învățării**, înmulțit cu 100. Când asigură un raport de $1/1 = 100 = 100\%$ înseamnă randament maxim. Raportul poate varia $\frac{1}{0,1 - 1} \cdot 100$ (10 - 100%).

Randamentul școlar poate fi: **succes școlar** cu note 7 - 10, deci egal cu $\frac{1}{0,7 - 1}$; **mediocritate** cu note de 5 și 6 cu $\frac{1}{0,5 - 0,6}$ și **insucces școlar** cu note de la 1 - 4 cu $\frac{1}{0,1 - 0,4}$. Randamentul școlar este o cerință a creativității în situația în care el este obținut în condițiile elevului "subiect al educației", atunci când este bazat pe învățatură euristică.

Desigur, și randamentul școlar depinde de un sistem de condiții care favorizează căutare și creativitatea: dezvoltarea gândirii independente și creative în învățare, evitând gândirea stereotipă; metodologii problematizate: metodologii euristice - descoperiri și redescoperiri; învățarea prin investigare, cercetare; rezolvarea de probleme concrete, legate de practică și altele.

Cercetarea pedagogică evidențiază că nu este întotdeauna concordanță deplină între randamentul școlar, inteligență și creativitate. Unii profesori apreciază pe cei inteligenți și mai puțin pe cei creativi. Se constată că cei inteligenți nu obțin, în mod obligatoriu și randament maxim la învățatură, mai ales dacă nu depun și eforturi de învățare. Totuși, cercetarea și viața au arătat că atunci când inteligența este îmbinată cu eforturile de învățare, de aflare (căutare) rămâne un factor important de creativitate.

23.8.2. Metode de depistare și măsurare a creativității

Folosind anumite metode se poate depista potențialul creativ al individului. Acesta se poate realiza prin teste, printre care: a) teste de inteligență; b) teste de aptitudini și c) teste de creativitate.

a) **Testele de inteligență** (după psihologul Stern - 1912). Testele de inteligență au circa 80 de itemuri (întrebări la care se răspunde și probleme care se rezolvă). Pe baza răspunsurilor se calculează punctele (P) și centilele (C), precum și coeficientul de inteligență. De exemplu: 80 răspunsuri bune = 100% (centile); 75 răspunsuri bune = 95% (centile) etc.

Coeficientul de inteligență este dat de raportul dintre vârsta mintală (intelectuală) = V.I. (stabilită prin test) și vârsta cronologică (pe bază de buletin sau act

de naștere) - (V.C), înmulțit cu 100. Exemplu - $\frac{10(V.I)}{10(V.C)} \cdot 100 = 100 = C.I = \text{normal};$

$\frac{11(V.I)}{10(V.C)} \cdot 100 = 110$ C.I. supradotat (supraînțezat); pentru subdotat, handicapat mintal C.I. este sub 100.

b) **Teste de aptitudini** - cuprind itemuri specifice depistării și măsurării unor aptitudini anumite (tehnice, artistice, matematice etc.);

c) **Testele de creativitate** - inițiate de I. W. Getzel și P. W. Jackson. Printre acestea: **testele de asociații verbale** (Se dă un cuvânt - stimul (cauză, efect, probabilitate, stimulare etc.), iar subiectul (elevul) trebuie să dea rapid cât mai multe definiții ale acestui cuvânt); **testele de utilizare a unor obiecte**: se dau anumite denumiri de obiecte (procese etc.) - de exemplu: ciment, cărămidă, bumbac, substanță etc. - se cere să se dea cât mai multe variante de întrebunițare; **testele de forme ascunse**: se dau anumite figuri geometrice complexe; se cere să se precizeze, într-un protocol (tabel), anumite desene elementare componente ale figurii geometrice, după anumite reguli (condiții); **testele de povestiri incomplete (neterminate)**: se prezintă o povestire fără final; se cere să se elaboreze (creeze) finalul ei, în cât mai multe variante posibile; **testele de construcții (formulări) de probleme**: se prezintă un dat - standard de informații; se cere să se formuleze (contruiască) cât mai multe probleme posibile pe baza datului-standard de informații.

23.8.3. Metode de stimulare a creativității

Sunt metode aplicate, îndeosebi, de psihologi în laboratoare psihologice (psihotehnice). Le prezentăm informativ pentru viitoarele (actualele) cadre didactice. **Metodele de stimulare a creativității se împart în:** metode logico-matematice; metode psihosociale, metode și activități școlare și extrașcolare.

23.8.3.1. Metode logico-matematice

a) **Inventarul de attribute (însușiri)**: Se alcătuieste lista componentelor unui obiect; la fiecare componentă se precizează însușirile (attributele): culoare, formă, greutate, diverse dimensiuni etc. Se cere să se permute (să se schimbe) locul componentelor și atributelor, pe rând, ca să se obțină cât mai multe variante ale obiectului.

b) **Încrucișare forțată**. Se alcătuieste un portret robot cu cât mai multe detalii ale unui obiect (fenomen etc.) pe care urmărim să-l transformăm. Se alege dintr-un esanșion diversificat un alt obiect (proces etc.) și se procedează la descrierea lui analitică. Se cere "altoirea" detaliilor pe un trunchi unic, încercând să realizăm, în mod creativ, o încrucișare forțată.

c) **Analiza morfologică**. Se divide (defalcă) o problemă complexă în cât mai multe probleme independente, și se notează separat fiecare pe câte un cartonaș (fișă). Se împart cartonașele (fișele), la întâmplare, în grupe de câte 12, citindu-le rapid în

această grupare; se creează câteva momente de relaxare cu caracter distractiv (anumite glume, jocuri etc.); se recitesc apoi cartonașele (fișele) și se clasează după 3-4 parametri posibili - complementaritatea soluțiilor, dimensiunilor etc. Se cere să se alcătuiască un tabulator (dispozitiv de înregistrare - listă generală) compusă din 3-4 benzi de hârtie, pe care sunt notate informațiile respective, iar apoi, prin permutări, de sus în jos, se direcționează soluțiile de perspectivă.

d) Matricea descoperirilor (tabel de înregistrare cu 2 intrări). Este o variantă (versiune) a analizei morfologice; deosebirea constă în aceea că se cere ca informațiile să nu fie tabulate pe benzi de hârtie, ci într-un tabel cu două intrări.

e) Tehnica catalogului: se pornește de la un produs (proces) ce trebuie perfecționat (retehnologizat); se selectează, la întâmplare, dintr-un catalog ilustrat de materiale publicitare, caracteristici deosebite ale unor produse și se cere să se încerce să se adapteze acele caracteristici la realizarea procesului perfecționat.

f) Extensia limitelor metodologice. Se introduce imaginativ un obiect într-un context perceptiv. Se prezintă un nou ansamblu (obiectual), deosebit de primul. Se cere reintegrarea funcțională a primului obiect (prin interacțiune) cu noul ansamblu.

23.8.3.2. Metode psihosociale (de creativitate în grup)

Metode psihosociale (de creativitate în grup): asaltul de idei (brainstorming-ul), ideea engineering (tehnica ideilor) și sintetica. Ele au fost prezentate la capitolul "Metode de învățământ".

23.8.3.3. Metode și activități școlare și extrașcolare creative

Activitatea școlară și extrașcolară poate constitui un cadru favorabil dinamizării (stimulării) creativității, prin: munca independentă în clasă, laboratoare, ateliere și cabinete școlare; rezolvarea temelor pentru acasă; elaborarea proiectelor (temelor complexe) specifice tuturor domeniilor de specialitate; cercuri tehnico-aplicative (științifice); expoziții ale elevilor (studenților); simpozioane, sesiuni științifice, mese rotunde etc.; concursuri, olimpiade etc.; documentarea și investigarea științifică independente, îndeosebi etc.

23.8.4. Condiții ale stimulării creativității tineretului studios

Condiții ale stimulării creativității tineretului studios: o susținută și elevată pregătire teoretică și practică; dinamizarea inițiativei și muncii independente, a spiritului critic științific; dinamizarea activității de documentare și experimentare independentă, prin activități în cercuri tehnico-aplicative, științifice etc.; receptivitatea față de nou și renunțarea la ceea ce este rutină și are uzură morală; pasiune pentru știință, tehnică, artă etc. în concordanță cu aptitudinile fiecăruia; verificarea practică a rezultatelor muncii de creație și evaluarea rezultatelor obținute, cu

manifestarea fenomenului de feedback; cointeresarea materială și morală a tineretului studios, cu protejarea descoperirilor și brevetelor prin OSIM etc.

23.8.5. *Predicții privind creativitatea*

a) **Stabilită numai pe baza notelor școlare, predicția creativității poate fi nesigură**, dacă ea se bazează pe fidelitatea de reproducere mecanică. **Predicția va crește dacă notele școlare s-au obținut pe baza asimilării logice și a gândirii independente și creatoare, a învățământului euristic.**

b) **Pe baza unor activități creatoare în știință, tehnică, artă, literatură etc. predicția creativității este mai sigură. De exemplu:** elaborarea unei lucrări științifice; construirea unui aparat științific; publicarea unui articol; rezolvarea unor lucrări de laborator (desigur, dacă le-au făcut singuri). Exemplu: din 40 de matematicieni eminenți studiați, 40% au colaborat ca elevi la revistele de matematică, iar 30% au publicat studii ca studenți.

c) **Pe baza cercetărilor psihopedagogice - teste diverse și metode diverse, predicția creativității are o importanță deosebită, punându-se mare bază pe depistarea copiilor superior dotați (înzestrați).**

23.8.6. *Mărimea coeficientului de inteligență obiectivat*

C.I. minim este în funcție de diferitele domenii de manifestare.

Exemple: pentru artă - între 95 - 100; pentru cercetare științifică - între 107-120; pentru populația neselectată - între 90 - 100.

C.I. la anumite personalități înainte de 17 ani, obținut pe baza studierii documentelor în legătură cu activitatea acestora, după cum constată Caterina Cox: La Fontaine: 100; Cervantes: 105; Cromwell: 110; Rembrandt: 110; Faraday: 105; Luther: 115; Cook-navigatorul: 105 etc.

23.8.7. *Metode de cercetare a creativității*

a) **Analiza bibliografică:** datele bibliografice (și autobiografice) ale unor creatori de seamă pot furniza elemente utile pentru a ajunge la înțelegerea naturii, genezei și specificului creativității celui studiat.

b) **Analiza produselor activității:** analiza unor scrisori, însemnări, jurnale intime, precum și oprele create (literatură, știință etc.) pot oferi elemente ale personalității creatoare.

c) **Metoda observației:** observarea obiectivă a acțiunilor și faptelor, a conduitei creatorului pot furniza elemente pentru studiul psihologic al creativității.

d) **Studiul de caz:** asemănător analizei bibliografice, implică studierea intensivă, prin metode diferite - teste, interviuri etc. a unei persoane, a unui caz dat etc.

e) **Metoda convorbirii:** dialog cu creatorul pentru a-i cunoaște interesele, motivele, stilul de muncă, modul cum creează etc.

f) **Metoda lucrului în echipă (grup):** dezbateri-discuții; se folosește inteligența grupului; mese rotunde - simpozioane; îndeplinirea de roluri, brainstorming-ul etc.

g) **Investigarea statistică:** descoperă anumiți factori sau tendințe generale în grupuri de oameni creatori; datele se obțin din: anuare, enciclopedii etc. și sunt prelucrate statistic, după aspecte privind profesiunea și vârsta părinților, condiții sociale-educative și economice, numărul copiilor din familie, al câtelea este în ordinea nașterii etc.

h) **Istoriometria:** studiază o singură persoană sau un grup de persoane; datele sunt extrase din surse istoriografice ca de exemplu: biografii, enciclopedii, anuare, documente originale, scrisori; datele referitoare la copilăria sau adolescența unor creatori sunt raportate la anumite standarde, pentru a se putea aprecia retrospectiv și fără examinare directă nivelul dezvoltării inteligenței omului eminent (creator) supus studiului; se folosesc scări de inteligență; se află coeficientul de inteligență (C.I.); se pot face comparații între rezultatele școlare și dezvoltarea creativității etc.

i) **Metoda testelor:** prin intermediul testelor de inteligență, creativitate etc.

j) **Metoda experimentală:** reproduce condițiile și factorii care facilitează procesul creativității întâlnit la o anumită personalitate, sau ceva dorit de noi, după schema: ipoteză, provocarea fenomenului, interpretarea datelor, stabilirea concluziilor (soluțiilor optime), verificarea și generalizarea lor.

k) **Metoda modelării (și a simulării):** crearea de situații modelate sau simulate, în cadrul cărora să se desfășoare procese creative și altele.

Poporul român are disponibilități și capacități deosebite de inteligență și creativitate, ceea ce-l face pe omul de știință român **George Emil Palade** - să spună: "Poporul român este un mare producător de inteligență". Genialitatea creativității românești se poate compara cu cea a marilor somități științifice mondiale, fie numai dacă am menționa pe oamenii de geniu români ca: **Mihai Eminescu** - în poezie, **George Enescu** - în muzică, **Constantin Brâncuși** - în sculptură, **George Constantinescu** - în științele tehnice, **Costin Nenitescu** - în chimie, **Henri Coandă** - în construcția de avioane, **George Emil Palade** - laureat al premiului Nobel - în biologie și mulți alții. Depistarea și dinamizarea creativității tinerei generații studioase constituie o necesitate imperioasă a educației din școala românească contemporană, pentru progresul și prosperitatea poporului român.

24. Cercetarea pedagogică

24.1. Rolul și locul cercetării pedagogice

Dezvoltarea științei pedagogiei și nemijlocit a învățământului este legată de cercetarea pedagogică. Cercetarea pedagogică și-a adus o contribuție importantă la dezvoltarea pedagogiei ca știință, la descoperirea și elaborarea legilor educației, funcțiilor, laturilor și conținuturilor educației și învățământului, precum și la **elaborarea strategiilor cerute de dezvoltarea, modernizarea și perfecționarea continuă a învățământului și educației**. Cercetarea pedagogică a devenit un factor esențial dinamizator al transformării revoluționare continue a educației și învățământului.

În țara noastră, între anii 1980 - 1989 regimul totalitar a lovit brutal și pe nedrept cercetarea pedagogică, desființând Institutul de Științe Pedagogice și pregătirea specialiștilor în domeniul pedagogiei, ca de altfel și în domeniile psihologiei și sociologiei. După Revoluția din decembrie 1989 a fost reînființat Institutul de Științe Pedagogice, căruia i s-a dat mai târziu denumirea de Institut de Științe ale Educației și s-a reînființat Facultatea de psihologie, sociologie și pedagogie. În condițiile societății libere, democratice, cercetarea pedagogică este chemată să descopere legi și strategii pedagogice noi și să adapteze creator legile și strategiile tradiționale valoroase la noile condiții ale învățământului contemporan din România.

24.2. Tipurile de cercetare pedagogică

a) **Cercetarea pedagogică aplicativă** trebuie să rezolve problemele educației curente, imediate, pe termen relativ scurt, în strânsă legătură cu reforma învățământului, asigurându-i restructurarea, modernizarea și perfecționarea ei în condițiile societății contemporane.

b) **Cercetarea fundamentală** (de dezvoltare, de perspectivă) este chemată să abordeze (investigheze) problemele educative cu caracter teoretic pe termen lung, în viitor. Cercetarea pedagogică fundamentală concepe și proiectează educația, învățământul, școala viitorului.

24.3. Programul cercetării pedagogice

Un program de cercetare trebuie să cuprindă:

a) **Stabilirea temei (temelor) de cercetare aplicativă și fundamentală;**

b) **Asigurarea documentării preliminare** pentru cunoașterea a tot ceea ce s-a realizat mai valoros în lume în plan teoretic și aplicativ, pentru a nu porni pe un loc gol sau a bate pasul pe loc, investigând problemele rezolvate;

c) **Elaborarea ipotezei științifice și de lucru** specifice temei (temelor) stabilite pentru cercetare. **Ipoteza științifică pedagogică** este o presupunere (predicție) privind desfășurarea în perspectivă a unui proces (fenomen) educațional, conceput și proiectat în condiții naturale sau (și) provocate, în scopul obținerii unor date teoretice și a unor rezultate practice noi, menite să ducă atât la îmbogățirea tezaurului științific al pedagogiei, cât și la optimizarea fenomenului (procesului) educațional studiat. În elaborarea unei ipoteze științifice viabile și eficiente se cere respectarea unor condiții, printre care pot fi menționate: elaborarea ipotezei în conformitate cu realitatea studiată; cuprinderea unei sfere mai largi de fenomene în afara celor studiate, pentru a putea face comparații și delimitări corespunzătoare și asigurarea verificabilității ipotezei.

Ipoteza bine elaborată oferă o anumită certitudine în reușita investigațiilor, evitând riscurile, eșecurile. Desigur, ipoteza are anumite procente de probabilitate și, uneori, de risc, care, însă, pe parcurs, prin intervenții adecvate, pot fi înlăturate. **Ipoteza de lucru presupune elaborarea (stabilirea) strategiilor de investigație** - metode, mijloace și forme de investigație. **Ipoteza științifică se conturează ca o teorie ce orientează întreaga activitate de investigație** - documentarea, ipoteza de lucru, organizarea cercetării experimentale, culegerea și prelucrarea datelor, stabilirea concluziilor și soluțiilor de rezolvare și alegerea variantei optime de rezolvare.

d) **Organizarea și desfășurarea activității de investigație** experimentală trebuie îmbinată cu continuarea documentării cât mai complexe, strâns legată de datele **experimentărilor**. Aceasta presupune asigurarea unităților și factorului uman de cercetare - unități de învățământ cu subiecți (elevi sau studenți), cercetători, mijloace materiale și financiare, aparatura necesară pentru colectarea și analiza datelor, stabilirea concluziilor și alegerea soluției optime etc. pe baze științifice și eficiente.

24.4. Izvoarele și metodele de cercetare pedagogică

24.4.1. Izvoarele (sursele) de cercetare pedagogică

Izvoarele (sursele) de cercetare pedagogică pot fi grupate astfel:

- a) **materiale arheologice** - inscripții, desene din peșteri etc.;
- b) **folclorul cu caracter educațional** - proverbe, zicători, ghicitori, povestiri etc.;
- c) **documente oficiale** - legi, planuri și programe de învățământ etc., multe dintre ele aflate în documente de arhivă;
- d) **documente istorice generale și de istoria pedagogiei** - care privesc cultura, învățământul din anumite perioade, în anumite țări;

- e) presa generală și cea pedagogică - de-a lungul timpului;
- f) operele filosofice, etice, juridice etc. cu referiri la educație, învățământ;
- g) operele pedagogice ale teoreticienilor și practicienilor - în domeniile cercetării pedagogice, educației și învățământului - izvor deosebit de valoros pentru documentare;
- h) practica școlară (și universitară) contemporană - ca cel mai important izvor de cercetare, de documentare, datorită concreteței lui, pe baza căreia putem face diagnoza și prognoza educației.

24.4.2. Metodele de cercetare

Se poate vorbi de un sistem al metodelor de cercetare, care cuprinde: a) observația; b) experimentul - metoda fundamentală; c) convorbirea - interviul; d) ancheta - chestionarul, testul; e) studiul documentelor școlare și rezultatelor obținute la învățatură de subiecți; f) metoda bibliografică - bază a documentării; g) metoda monografică; h) metoda istorică; i) metodele "brainstorming-ului" și studiului de caz; j) metoda statistico-matematică - ca metodă auxiliară de cuantificare a rezultatelor cercetării.

a) **Observația.** Observația este o metodă principală de investigație directă, care se manifestă ca un act sistematic de urmărire atentă a procesului instructiv-educativ, în ansamblul său, ori sub diversele lui laturi, aspecte, situații, fără să se aducă vreo modificare acestuia din partea cercetătorului.

Observația are un caracter constatativ, de diagnoză educațională. Datele obținute din observație se înregistrează cât mai exact, fără interpretări, într-un caiet special, denumit **jurnal (protocol) de observații**. Ele pot fi, însă, fotografiate, filmate, înregistrate pe video-casete, folosindu-se aparatură tehnică de măsurare a timpului etc. Uneori, pentru a ajunge la concluzii valabile, este nevoie ca să se repete observația de un anumit număr de ori, pentru ca fiecare dată importantă înregistrată să fie tipică, să aibă caracter de repetabilitate în proces. Pentru a înlătura apariția unor fenomene perturbatoare în rândul subiecților (elevi, studenți etc.), observația trebuie astfel realizată încât să aibă un caracter cât mai firesc, natural, spontan.

b) **Experimentul** (sau metoda experimentală). Metoda experimentală este tot o metodă principală de investigație pedagogică directă, fiind definită ca o "observație" provocată. Experimentul presupune modificarea fenomenului pedagogic pe care-l investigăm, creându-i-se acestuia condiții speciale de apariție și desfășurare, în mod repetat, orientat și controlat. Experimentul găsește și măsoară efectele obținute (produse) într-o situație provocată, prin introducerea unuia sau mai multor factori determinanți. Experimentul pornește de la ipoteze științifice și de lucru formulate anterior. El are ca scop optimizarea procesului pedagogic, urmărind fie ameliorarea unor soluții instructiv-educative, fie descoperirea altora noi, calitativ superioare, mai moderne și mai eficiente.

Pentru evitarea apariției elementelor perturbatoare este necesar ca și experimentul să fie realizat pe cât posibil sub forma unui proces natural, firesc. Aceasta înseamnă că elevii (studenții) și profesorii să considere că așa trebuie să se desfășoare

procesul instructiv-educativ. O bună cercetare îmbină armonios condițiile experimentale cu cele naturale. Se poate folosi și **experimentul de laborator** (cu aparate, simulări etc.). El este mai mult un act de testare psihologică, psihopedagogică și docimologică. Condițiile de desfășurare în laborator, în unele cazuri, sunt relativ artificiale. Datele, obținute în acest fel de experiment, se cer corelate sau verificate cu cele din experimentul natural, la scara lui reală. Unele cercetări de laborator sunt inevitabile, pentru a nu risca viața omului (cosmonautică, aviație, transporturi etc.).

Verificarea veridicității, valorii și eficienței datelor pedagogice obținute prin experiment necesită comparare. Astfel, cercetarea se desfășoară în două grupe paralele de subiecți (clase, școli etc.): o grupă (clasă sau școală) în care se provoacă fenomenul, denumite grupe, clase sau școli experimentale, în care se introduc anumiți factori determinanți, în baza ipotezelor formulate și o grupă (clasă sau școală) în care nu se provoacă fenomenul, ci se fac numai observații obișnuite de constatare, denumite grupe, clase, școli de control sau "martor". Inițial, subiecții supuși cercetării trebuie să aibă nivele de pregătire relativ egale. Compararea rezultatelor la cele două grupe cercetate confirmă ipotezele dacă experimentul a adus ameliorări reale, a adus ceva nou. Un experiment bine conceput trebuie să-și confirme valoarea și eficiența superioară față de grupele "martor" (de control). Rezultatele experimentului trebuie verificate pe noi subiecți (clase, școli, experimentale "pilot"). Numai dacă se confirmă ipotezele, atunci se poate trece la generalizarea rezultatelor obținute.

c) **Convorbirea ("interviul")**. Este metoda de cercetare directă prin care se discută în mod intenționat cu subiecții și factorii educativi pentru obținerea de date în legătură cu desfășurarea procesului instructiv-educativ. Ea se desfășoară sub formă de dialog - interviu sau sub formă de discuții (dezbateri). Se recomandă ca "interviul" (convorbirea) să nu aibă un caracter rigid, "prea oficial", ci unul cât mai firesc, normal, natural, chiar "ocazional", spontan, sincer. Discuția dintre cercetător și subiecți trebuie să se bazeze pe încredere reciprocă. O astfel de convorbire sau interviul oferă condiții bune de obținere a unor date reale, nemodificate privind aspectul educațional de care ne preocupăm. Pentru a evita subiectivitatea, este necesar să purtăm dialogul cu cât mai mulți subiecți și să corelăm datele cu cele obținute prin alte metode de investigație pedagogică.

d) **Ancheta (testarea sau chestionarul)**. Test (engl.) - probă. Ancheta este o metodă de cercetare directă, sub forma unei "convorbiri în scris" dintre cercetător și subiecți. Ea este o probă care constă din răspunsurile date de subiecți la o serie (baterie) de întrebări sau chestiuni denumite itemuri, scrise pe un formular special denumit chestionar sau test în legătură cu o temă educațională. În general, chestionarul putându-se multiplica, ancheta poate testa un număr relativ mare de subiecți, în timp relativ scurt.

Testul se completează individual de subiecți, fie sub supravegherea cercetătorului, fie acasă, în mod independent. Există baterii de teste cu scopuri diferite: a) de aptitudini (inteligentă, intuiție tehnică, raționament abstract, de interese etc.; b) de sondaj de opinie; c) de cunoștințe (docimologice) teoretice și practice; d) sociometrice, atracție, respingere, indiferență; rezultatele au un caracter dinamic, fiind în funcție de evoluția grupului; datele sunt valabile numai pentru grupul cercetat și e) mixte.

Pentru a evita cât mai mult subiectivitatea se recomandă ca și unele teste să aibă caracter natural, obișnuit. De exemplu: nu întrebăm, în mod special, dacă s-a citit literatură beletristică și câte cărți anume, ci organizăm un **concurs cultural-distractiv**, dotat cu premii, în care, cerem oral sau scris: numele autorilor și romanele citite; denumirea eroilor principali; descrierea pe scurt a acțiunii dintr-un roman citit etc.

Condiții ale chestionarelor: să nu aibă întrebări vagi, echivoce; să nu fie prea complexe; să nu sugereze pe cel care răspunde; să nu aibă itemuri prea numeroase (50 - 80); să ceară răspunsuri scurte, chiar codificate. **De asemenea, cuprinderea unui număr cât mai mare de subiecți**, care să dea răspunsurile în mod independent, pentru diminuarea coeficientului de subiectivitate. **Observații:** testele pot fi însoțite de baremuri (punctaje) de evaluare pentru fiecare item, astfel încât evaluarea lor să fie relativ constantă, egală și corectă, obiectivă pentru fiecare subiect.

Testele trebuie să aibă două calități principale: **fidelitatea (constanță)**, care măsoară aceleași aptitudini sau capacități ori de câte ori sunt repetate; **validitatea (valabilitatea)**, care menține aceeași valoare a aptitudinii sau capacității, când se repetă în aceleași condiții sau în condiții asemănătoare. **Rezultatele testării (anchetei)** trebuie corelate (confruntate) cu cele obținute prin alte metode de investigație.

e) **Studiul documentelor școlare.** Este o metodă de investigație indirectă, în sensul că nu se obțin date direct din procesul educațional sau de la subiecți, ci dintr-o serie de documente școlare, care reflectă, în scris, conținutului educației, procesul desfășurat sau rezultatele muncii tineretului studios și a factorilor educativi. Asemenea documente care oferă date pentru analiză sunt: **planurile de învățământ, programele și manualele școlare, planurile de muncă ale factorilor educativi** (consiliul profesoral, senat, catedre, organizații de tineret etc.), **catalogoagele de note, notițele, tezele, proiectele etc.** elevilor, studenților; produsele materiale din expoziții, laboratoare, contracte de cercetare etc. realizate de elevi, studenți și cadre didactice.

f) **Metoda bibliografică sau studiul bibliografiei de specialitate.** Este o metodă indirectă, care asigură obținerea de date privind gândirea pedagogică din trecut și actuală, oglindită în viața și operele clasicii pedagogi și a pedagogilor contemporani sau în presa pedagogică. Aceasta constituie într-o măsură importantă ceea ce numim **documentarea**, modalitate care ne informează, ne pregătește pentru cercetare și ne ferește de a porni pe un loc gol sau de a cerceta ceea ce de mult a fost rezolvat, chiar dacă numai parțial. Se cere o analiză critică științifică în documentare. Se cere o tehnică științifică de studiu cu cartea (fișe, bănci de date etc.).

g) **Metoda monografică.** Cercetarea monografică este o metodă indirectă, o metodă socio-pedagogică. Ea analizează fenomenul educațional dintr-un anumit spațiu social, cu mai mare sau mai mică pondere pedagogică: școală, institut, sat, comună, oraș. Analiza pedagogică se face în corelație cu celelalte fenomene sociale: economic, tehnic, cultural-științific. Se studiază monografiile, anuarele, memoriile etc. Monografiile socio-pedagogice servesc planificării și dezvoltării școlare (numărului profilelor și gradelor școlii etc.) și realizării altor obiective ale politicii cultural-educative în pas cu dezvoltarea economico-socială. Este necesară o analiză critică științifică.

h) **Metoda istorică.** Reprezintă o modalitate de investigație pedagogică indirectă, de operare cu ajutorul documentelor pedagogice istorice, apărute în decursul timpului (documente de arhivă, inscripții, scrisori, edificii, obiecte didactice, picturi

didactice, realizări ale culturii materiale și spirituale etc., care pot oferi informații (date) despre educație și învățământ, fie direct, fie prin extrapolare. Pe această bază s-a putut aprecia că școala pe teritoriul patriei noastre are o vechime de peste două milenii și că nivelul ei de dezvoltare era asemănător cu cel al școlii din țările Europei. Este nevoie de verificarea autenticității datelor. Este nevoie de analize și interpretări în spirit critic științific și nu de exaltare.

i) Metodele "brainstorming"-ului și "studiului de caz" (vezi Metodele de învățământ).

j) Statistica-matematică este o metodă auxiliară indirectă. Este modalitatea de măsurare, modelare și cuantificare matematică a unor date pedagogice. Ea evidențiază variația, frecvența apariției (repetării), nivelul înregistrat în cadrul fenomenului instructiv-educativ, materializată printr-o serie de materiale cantitative, ca: **tabele numerice, medii, procente, diagrame, curbe de distribuție** etc. și chiar **modele** (formule) matematice, logico-matematice, informatice etc. **Cuantificarea matematică** poate avea valoare și operativitate pedagogică, numai dacă este însoțită și de **analiza calitativă** a fenomenului pedagogic, adică prelucrarea datelor și stabilirea concluziilor pedagogice să fie realizate în strânsă corelație cu rezultatele obținute prin intermediul celorlalte metode de cercetare pedagogică. **Analiza și interpretarea calitativă elimină erorile.** De altfel, metodele de cercetare pedagogică au valoare științifică și eficacitate educațională numai dacă sunt privite ca acționând în intercondiționare, ca alcătuind un sistem metodologic unitar.

24.5. Cerințele unei cercetări obiective și eficiente

Cerințele unei cercetări obiective și eficiente sunt: **înregistrarea fidelă a datelor** (fotografierea lor), folosind o aparatură corespunzătoare; **investigația unui număr suficient de cazuri**, care să se justifice statistic; **asigurarea cadrului natural al situațiilor pedagogice** de investigație pe baza cărora se culeg datele; **folosirea îmbinată atât a datelor din izvoarele directe și indirecte, cât și a metodelor de investigație cu caracter cantitativ și calitativ**, acordând, în final, pentru stabilirea concluziilor, o pondere deosebită analizei (prelucrării și interpretării) calitative, specifice fenomenului educațional; **înainte de stabilirea concluziilor finale să se reia acțiunea de prelucrare și interpretare a datelor**, aceasta oferind posibilitatea de a evita concluziile eronate, neadecvate sau incomplete și altele; **folosirea unor mijloace tehnico moderne, îndeosebi informatice** etc.

Valoarea și eficiența soluțiilor teoretico-aplicative stabilite sunt asigurate de folosirea în interacțiune a metodelor de cercetare, cu respectarea condițiilor prezentate. Numai astfel se va putea contribui la modernizarea și perfecționarea educației și învățământului, la dezvoltarea pe o treaptă calitativ superioară a statutului de știință a pedagogiei.

25. Managementul educațional

25.1. Managementul educațional - ca știință

Învățământul ca domeniu prioritar al vieții sociale, ca "întreprindere" de lungă durată, de care depinde formarea celui mai important factor al națiunii - omul pregătit prin studii, forță de muncă și specialiști, nu poate și nici nu trebuie să-și permită să aibă eșecuri. În acest sens, el are nevoie de o conducere competentă și eficientă. Conducerea competentă și eficientă a învățământului, atât la nivelul sistemului, cât și al instituției de învățământ necesită fundamentarea ei științifică. La baza acestei fundamentări stă **știința conducerii învățământului sau managementului educațional**¹.

Pentru a asigura învățământului un randament și performanță ridicate sunt necesare cunoașterea și aplicarea științei managementului educațional. **Funcția de conducător (manager) al învățământului este o profesie și, ca oricare profesie, trebuie învățată.** Pentru conducerea cu rezultate optime a învățământului, orice conducător (manager) din învățământ trebuie să cunoască principiile, nivelurile și funcțiile științei managementului educațional, în strânsă legătură cu folosirea unui instrument metodologic și practic modern, bazat pe informatică, pe limbajele de programare, pe utilizarea de rețele de calculatoare personale, pe o modernă bază logistică.

25.2. Principiile managementului educațional

Printre principiile care orientează și fundamentează managementul educațional menționăm: **a) conducerea democratică; b) îmbinarea conducerii și răspunderii unice (unipersonale) cu conducerea și răspunderea colectivă; c) promovarea cadrelor de conducere pe bază de competență; d) operativitatea și e) deontologia conducerii.**

¹ engl. "management" - conducere; "manager" - conducător.

a) **Principiul managementului educațional democratic.** În concordanță cu cerințele societății civile, ale democrației și statului în drept, conducerea învățământului trebuie realizată pe baze democratice. Aceasta înseamnă: **realizarea unor structuri organizatorice și decizionale ale învățământului, care să îmbine armonios dirijarea pe verticală unidirecțională de la nivel central cu dirijarea în rețea, pe orizontală, la nivel intermediar și nivel local (de bază) al instituțiilor de învățământ, eliminându-se orice elemente administrativ-birocratice și dezvoltându-se structuri specifice democrației: descentralizarea organizatorică și decizională, în scopul eliminării cu desăvârșire a centralismului excesiv și autoritarist, asigurându-se posibilitatea adoptării deciziilor de către nivelurile locale (de bază), ale fiecărei instituții de învățământ, deciziile nivelurilor centrale și intermediare având un caracter coordonator, mai ales în instituțiile de învățământ superior, unde acționează principiul autonomiei universitare, adică al autoconducerii învățământului: de reținut faptul că și unitățile de învățământ particular dispun de autonomia organizatorică și funcțională, însă evaluarea și diplomele sunt realizate după standardele de stat, cu recunoașterea validității lor de către stat, pe baza acțiunilor de acreditare; alegerea organelor de conducere, a reprezentanților ambilor factori, adică a cadrelor didactice, elevilor și studenților, în condițiile și proporțiile prevăzute de lege; selectarea organelor și cadrelor didactice de conducere pe bază de alegeri democratice de jos și până sus, pe o durată de cel mult două legislaturi; luarea deciziilor cu majoritate de voturi din numărul membrilor organelor colective de conducere (consiliu, colegiu etc.); dinamizarea inițiativei creatoare și participative la găsirea și aplicarea soluțiilor valoroase și eficiente de conducere, la optimizarea conducerii, atât a membrilor organelor colective de conducere, cât și a membrilor comunităților de învățământ (catedră, școală, facultate, universitate etc.); asigurarea drepturilor cetățenești și a protecției sociale, în spiritul Constituției țării, a Legii învățământului și a "Declarației universale a drepturilor omului", tuturor membrilor comunității educaționale și altele.**

b) **Principiul îmbinării conducerii și răspunderii unice (unipersonale) cu conducerea și răspunderea organelor colective.** Atât cadrele de conducere (directorii de școli, decanii și rectorii din instituțiile de învățământ superior etc.) au, prin lege, o serie de atribuții pe care le îndeplinesc în spiritul conducerii și răspunderii unipersonale. În același timp, organele de conducere (consiliile de administrație și profesionale, senatele și colegiile acestora) au dreptul de a lua decizii, care sunt obligatorii de a fi îndeplinite, atât de conducătorii, cât și de membrii comunității de învățământ (școală, facultate, instituție de învățământ superior), îmbinându-se, în mod suplu, conducerea unipersonală cu conducerea organelor colective. Acest principiu se aplică și la nivel central (Ministerul Învățământului) și la nivele intermediare (Consiliul rectorilor, inspectoratele școlare etc.).

c) **Principiul promovării cadrelor pe bază de competență.** Pentru a promova oameni potriviți la locuri de conducere potrivite, principiul competenței este singura normă ce trebuie să acționeze într-un stat de drept, într-o societate democratică. A promova cadre de conducere în spiritul acestui principiu, înseamnă a aprecia, în primul rând, competența profesională și managerială. Având în vedere obiectivele educative

ale învățământului, acest principiu cere în mod obiectiv ca cei promovați în funcții de conducere, la toate nivelele, să dovedească și competențe științifice, civico-morale și democratice, prezente printr-un comportament civico-moral și democratic ireproșabil. Acest principiu înseamnă că în promovarea cadrelor de conducere să se elimine, cu desăvârșire, incompetența, impostura, relațiile neprincipiale, nepotismul, comportamentul nedemocratic, autoritarist și necivilizat, imoral. La baza promovării cadrelor de conducere, ca de altfel al tuturor cadrelor didactice, având în vedere că fiecare profesor (educator) este un conducător al procesului de instrucție și educație, al colectivelor școlare sau universitare, **trebuie să stea mecanismul științifico-profesional și democratic al concursului**, în strânsă legătură cu respectarea deontologiei desfășurării acestuia.

d) Principiul operativității în conducerea învățământului. Este cunoscută insatisfacția produsă de amânările și tergiversările "practicate" în rezolvarea problemelor, în luarea deciziilor. Desigur, fără a lucra sub impulsul grabei, este necesar ca soluționarea problemelor în actul conducerii învățământului, la toate nivelurile, să dovedească neapărat **operativitate**. Aceasta înseamnă receptivitate, înseamnă preocupări și eforturi susținute, înseamnă dialog, documentare și analize atente, înseamnă conjugarea eforturilor unor specialiști și organe de conducere, înseamnă în ultimă instanță un spirit democratic și un comportament etic civilizat față de semenii noștri, față de cei ce ne-au propus și ales în organele și funcțiile de conducere.

e) Principiul deontologiei conducerii învățământului¹. Acest principiu cere profesiei de educator, de conducător în învățământ, inclusiv inspectorului școlar, să dovedească competență, conștiință și probitate profesională, etică și managerială, dragoste față de oameni, față de colegii de profesie, față de membrii colectivității ce o conduce, receptivitate față de opiniile, sugestiile și criticile acestora. Principiul cere fermitate și exigență în îndeplinirea deciziilor, dar și înțelegere, **spirit de dreptate, echitate și corectitudine** în aprecierea rezultatelor muncii celor cu care cooperează și pe care-i conduce. De asemenea, principiul cere conducătorilor spirit colegial, de cooperare, eliminându-se actele de comandă brutale, autoritariste. Numai în asemenea condiții un conducător poate fi iubit, ascultat și urmat în demersurile sale decizionale.

f) Mai pot fi menționate: principiul managementului participativ (de implicare activă), principiul motivației factorilor implicați și principiul eficienței activității.

25.3. Nivelurile de conducere a învățământului

Învățământul românesc cunoaște trei niveluri de conducere: a) conducere la nivelul unităților de învățământ; b) nivelul intermediar de conducere și c) nivelul central de conducere.

¹ gr. "deon, deontos" - ceea ce trebuie respectat, etic, moral, "logos" - știință; "Deontologia" - Știința moralei (J. Bentham - 1834)

a) **Nivelul de conducere, de bază, al unităților de învățământ.** Acest nivel de conducere al unităților de învățământ este reprezentat astfel: școli, licee și grupuri școlare - în sistemul de învățământ preuniversitar și de catedre, facultăți, universități și academii etc. - în sistemul de învățământ universitar. În sistemul școlar - școala, liceul sau grupul școlar reprezintă entitățile fundamentale organizatorice și funcționale - toate conduse de directori. În sistemul de învățământ universitar: **catedra este substructura fundamentală a facultății, fiind condusă de un șef de catedră; facultatea este substructura funcțională a instituției de învățământ superior, condusă de decan și biroul executiv, iar universitatea (academia etc.) este entitatea funcțională principală a învățământului superior, condusă de rector și biroul executiv.** Unitățile de învățământ sunt componente școlare cu personalitate juridică.

Fiecare unitate de învățământ alege un organ colectiv de conducere, cu reprezentanți din rândul cadrelor didactice și elevilor (studentilor) - așa cum sunt **consiliile de administrație** - în școli, **consilii profesionale** - în facultăți și **senatele** - în instituțiile de învățământ superior, organe de conducere care aleg cadrele de conducere - directori și directori adjuncți în școli, licee, grupuri școlare; decani, prodecani, secretari științifici și șefi de catedre - în facultăți; rectori, prorectori și secretari științifici - în universități, precum și birourile executive, care asigură conducerea operativă între ședințele organelor colective de conducere. **Ca președinți ai organelor colective de conducere în consilii de administrație și profesionale și birouri executive de conducere - în școli sunt directorii, în facultăți decanii, iar pentru senate și birouri executive din institutele de învățământ superior - rectorii.**

b) Nivelul intermediar de conducere al învățământului

Între nivelele școlare (unităților de învățământ) de conducere a învățământului și Ministerul Învățământului - ca nivel central, se organizează și funcționează și nivelele intermediare de conducere. Astfel, pentru conducerea instituțiilor de învățământ școlare (școli, licee, grupuri școlare) sunt instituționalizate **Inspectoratele școlare județene**, conduse de un inspector general. Inspectoratele școlare județene cooperează cu organul de inspecție la nivelul Ministerului Învățământului. Inspectorii generali și inspectorii generali adjuncți sunt numiți prin ordinal Ministerului Învățământului din rândul cadrelor didactice cu înaltă competență profesională și probitate morală, de regulă dintre inspectorii școlari selecționați prin concurs. Inspectoratele școlare (inspecția școlară, în general) asigură: participarea la evaluarea activităților cuprinse în procesul de învățământ; supravegherea aplicării legilor și a altor acte normative privitoare la învățământ; perfecționarea învățământului, experimentarea, fundamentarea și generalizarea inovațiilor pedagogice; informarea și sprijinirea membrilor comunității educative în exercitarea drepturilor și în îndeplinirea obligațiilor ce le revin. Pentru îndeplinirea celor de mai sus, inspectorii școlari au acces în unitățile de învățământ și în serviciile ce desfășoară activități conexe învățământului. Și în învățământul universitar acționează nivele intermediare de conducere, reprezentate de anumite organisme, care cooperează cu Ministerul Învățământului în luarea deciziilor majore, cum sunt **Consiliul național al rectorilor, Comisia superioară de atestare, Consiliul Național de Evaluare și Acreditare Academică - C.N.E.A.A. etc.**

Prin autonomia universitară, învățământul românesc s-a aliniat convențiilor internaționale, cum sunt: Declarația de la Lima asupra autonomiei universitare din 1988,

Magna Charta Universitatum Europearum din 1989 și altele. Desigur, autonomia universitară înseamnă libertate academică, dar nu înseamnă separare față de Ministerul Învățământului, care-și păstrează anumite prerogative de coordonare a învățământului, dar care transmite o parte însemnată a competențelor organizatorice și decizionale la nivelul instituțiilor de învățământ superior.

c) Nivelul central de conducere a învățământului. Acest nivel este reprezentat de Ministerul Învățământului, organ de stat chemat să transpună în practică politica școlară privind dezvoltarea și perfecționarea învățământului românesc în condițiile statului de drept. Nivelul central de conducere asigură coordonarea generală a învățământului, înlăturând, însă, conducerea excesiv centralizată și asigurând descentralizarea conducerii învățământului.

Nivelul central de conducere al învățământului presupune următoarele competențe: stabilirea principiilor generale de organizare a rețelei școlare pe teritoriul țării și a standardelor specifice construcțiilor școlare și dotărilor cu mijloace tehnice necesare învățământului; evaluarea politicii de dezvoltare a sistemului de învățământ și coordonare generală a învățământului; formularea și îndeplinirea standardelor sistemului de învățământ, încât să se garanteze unitatea și concordanța cu obiectivele dezvoltării naționale; asigurarea ca în fiecare unitate de învățământ să funcționeze organe specifice de conducere, alese pe baze democratice, dintre toți reprezentanții comunității educative - cadre didactice, elevi (studenți) etc; aplicarea și respectarea principiilor și regulilor democratice în luarea și implementarea deciziilor; asigurarea priorității principiilor și criteriilor pedagogice și științifice în conducerea unității de învățământ, în raport cu cele administrative și, desigur, asigurarea bazei didactice, materiale și financiare necesare unităților de învățământ, în spiritul Legii învățământului și a altor acte normative; cooperarea cu organisme și comisiile de conducere ale unităților de învățământ, cu sindicatele, cadrele didactice și organizațiile tineretului studios, precum și cu organisme internaționale de învățământ, cum sunt UNESCO, B.I.E. etc.

25.4. Prognoza și diagnoza. Funcțiile conducerii învățământului

25.4.1. *Diagnoza și prognoza - condiții de bază ale stabilirii funcțiilor conducerii învățământului*

Stabilirea funcțiilor necesită atât o analiză și o evaluare a stadiului la care a ajuns învățământul, ca atare presupune o **diagnoză managerială**, cât și o cunoaștere a tendințelor, direcțiilor, împrejurărilor de evoluție în viitor a învățământului, ca atare presupune o **prognoză managerială**. **Diagnoza managerială** stabilește stadiul prezent la care a ajuns învățământul, ajutând să se cunoască atât realizările valoroase obținute în etapa anterioară (în anul școlar sau universitar încheiat), pentru a se ști de la ce valori și experiențe pozitive se pornește, pentru generalizarea rezultatelor pozitive

în etapa următoare, cât și să cunoască dificultățile și neajunsurile întâmpinate, pentru ca în etapa următoare (în noul an școlar sau universitar) să se caute să se înlăture acestea, să se prevină apariția lor și să se găsească soluții de îmbunătățire a activității școlare (universitare). **Proгноza managerială** este acțiunea de predicție în timp a învățământului, determinând apariția și evoluția caracteristicilor și valorilor pe care, probabil, le va avea în viitor învățământul în comparație cu prezentul. Proгноza managerială, pornind de la datele diagnozei, explorează (prospectează) viitorul și găsește tendințele și perspectivele de dezvoltare a învățământului, urmărind să i se asigure o dezvoltare ascendentă îmbunătățită. Proгноza este necesară și pentru a preveni consecințele necunoscutului și nereușitelor, a insuccesului ce ar putea apare datorită lipsei de cunoaștere a elementelor viitorului. Desigur, prognოza va avea în mod firesc și o anumită doză de probabilitate, față de care trebuie gândite și corecțiile ce-ar trebui făcute la timpul potrivit, pentru a evita riscurile nedorite și demobilizarea în acțiune.

25.4.2. Funcțiile conducerii învățământului

Conducerea științifică a învățământului se realizează prin următoarele funcții: a) planificarea-programarea (previziunea); b) organizarea-coordonarea; c) îndrumarea-antrenarea; d) controlul-evaluarea și e) decizia.

a) Planificarea-programarea (previziunea). Planificarea-programarea este funcția de concepere și prevedere a conținutului conducerii învățământului. Planificarea (previziunea), pornind de la Legea învățământului, trebuie să îmbine în mod armonios respectul față de lege cu respectul față de obiectivele și cerințele concrete stabilite pe ansamblul învățământului, la nivelele școlare și, în ultimă instanță, la nivelul fiecărei unități școlare și universitare, dinamizând spiritul de independență creatoare, autonomia de conducere - în cazul învățământului superior, îndeosebi.

Pentru a realiza o reformă viabilă a învățământului este nevoie de o planificare modernă a educației. În condițiile perioadei de tranziție spre o societate democratică, dar și după instaurarea reală a democrației, planificarea modernă a educației este un instrument științific pentru realizarea schimbărilor educaționale controlate, necesitând diagnoza, stabilirea obiectivelor și priorităților, elaborarea programelor și proiectelor de acțiune. Planificarea educației trebuie să corespundă schimbărilor care se produc în societate și chiar să le devanseze. Planificarea de rutină trebuie să se transforme în planificare de inovare. Dacă planificarea de rutină urmărea realizarea unui sistem informațional de educație, modernizarea metodologiilor specifice demografiei școlare, îmbunătățirea bazei de date statistice și dezvoltarea planificării la nivel regional și local, planificarea de inovare, care trebuie creată în România, necesită să cuprindă o gamă largă de preocupări, ca: studii de dezvoltare pe termen lung, programe pentru sporirea calității educației, dezvoltarea managementului participativ, reforma instituțională pentru descentralizarea structurilor de decizie din învățământul românesc etc.

În acest context, planificarea-programarea (previziunea) educațională privind sistemul de învățământ și desfășurarea instrucției și educației implică următoarele direcții de realizat: aplicarea prevederilor legislației învățământului în viața și activitatea nive-

lelor școlare ale fiecărei unități de învățământ (școlare și universitare); stabilirea datelor diagnozei și prognozei învățământului, în general, ale nivelelor școlare și ale fiecărei unități de învățământ (școlare sau universitare); stabilirea obiectivelor prioritare în cadrul fiecărui nivel școlar, ale fiecărei unități de învățământ (școlare sau universitare); stabilirea resurselor umane, materiale și financiare la nivelele școlare, la nivelul fiecărei unități de învățământ (școlare sau universitare); stabilirea acțiunilor importante, a responsabilităților și termenelor (pe termene scurte, medii sau finale) pentru îndeplinirea lor.

Această funcție se concretizează prin elaborarea de programe (planuri) de activități: program general, programe pe nivele școlare, programe pe compartimente ale unităților de învățământ, programe ale catedrelor și ale cadrelor didactice. În acest sens, se întocmesc: programul general al unității de învățământ; programul activităților instructiv-educative de predare-învățare; de evaluare; extrașcolare etc.; programul catedrelor și ale comisiilor metodice, ale comisiilor diriginților etc.; programul activităților de perfecționare a cadrelor didactice și personalului TESA; programul de asigurare a mijloacelor materiale, financiare, dotare, aprovizionare, reparații etc.; programe (planuri) individuale ale cadrelor didactice etc.; programul de îndrumare și control etc. Fiecare program (plan) conține componentele esențiale ale previziunii, concretizate la specificul sectorului și activităților respective.

Programarea ca funcție de prevedere are și un caracter de probabilitate, fapt ce necesită, asemănător prognozei, elemente de corecție, pentru a corela cu elementele neprevăzute, aleatorii și a se evita riscurile și eșecurile.

b) Organizarea-coordonarea. Organizarea este funcția de conducere care stabilește și asigură, în mod metodic, ordonat, chibzuit și disciplinat forțele și mijloacele umane, materiale și financiare pentru obținerea eficienței instructiv-educative în învățământ, în fiecare unitate școlară sau universitară. Organizarea presupune și coordonarea, adică o funcție de sincronizare, de corelare, în mod unitar, a forțelor, mijloacelor și timpului de desfășurare, în scopul înlăturării paralelismelor și suprapunerilor, a evitării risipei de forțe umane și de mijloace materiale și financiare, ca și de timp.

Această funcție de conducere a învățământului presupune: coordonarea (și cooperarea) într-un mod unitar a nivelurilor școlare și a compartimentelor școlare și funcționale din fiecare unitate de învățământ; organizarea tuturor activităților instructiv-educative școlare și extrașcolare; organizarea activităților științifice, metodice și de perfecționare a cadrelor didactice; organizarea deschiderii și încheierii anilor de învățământ; organizarea activităților administrativ-gospodărești din unitatea de învățământ respectivă (dotarea cu mijloace de învățământ, curățenia, întreținerea și reparația școlii, salarizarea și premierea, concediile de odihnă etc.); organizarea activității de îndrumare și control pe linie didactică și administrativ-gospodărească, responsabilitățile și termenele de îndeplinire etc.

Organizarea-coordonarea învățământului este orientată de legislația învățământului și de regulamentele școlare (de ordine interioară). Pornind de la această orientare normativă, unitățile de învățământ trebuie să dea concretețe organizării, în sensul de a lua în considerare elementele de diagnoză și prognoză, obiectivele și sarcinile specifice ale unității de învățământ, stabilind atribuțiile, termenele și responsabilitățile de îndeplinire pentru fiecare obiectiv și acțiune în parte. La îndeplinirea unor obiective

și acțiuni sunt importante calitățile cadrelor didactice și personalului TESA, cum sunt: competența profesională, elanul, dăruirea, spiritul de inițiativă, de creativitate și disciplină. Acestea singure nu sunt și suficiente. Pentru a se valorifica aceste calități este nevoie ca prin funcția de organizare-coordonare să se asigure condițiile didactice și mijloacele materiale și financiare necesare.

c) Îndrumarea-antrenarea. Îndrumarea este funcția de conducere care asigură orientarea, dirijarea, călăuzirea și înțelegerea obiectivelor, sarcinilor, atribuțiilor și responsabilităților de îndeplinit la un anumit nivel școlar, la nivelul unui compartiment al unității de învățământ, pentru fiecare persoană implicată în activitatea de învățământ. Îndrumarea-antrenarea este funcția de informare și instruire a factorilor implicați în activitatea învățământului, pentru cunoașterea prevederilor programelor stabilite, în vederea îndeplinirii lor. Ea are ca scop principal îndeplinirea programelor stabilite, dar și prevenirea apariției unor neajunsuri, precum și înlăturarea acelor care au apărut.

Îndrumarea-antrenarea implică folosirea unei game variate de acțiuni așa cum sunt: elaborarea de instrucțiuni (îndrumări) scrise, expuneri (conferințe), consfătuiri, simpozioane, mese rotunde, consultații, activități didactice model, schimburi de experiențe, discuții individuale etc. Îndrumarea este necesară, îndeosebi, pentru cadrele didactice tinere. Ea este, însă, binevenită și pentru cadrele didactice cu experiență, mai ales în cazurile stabilirii unor noi obiective, acțiuni, atribuții și responsabilități, a unor noi decizii. Îndrumarea trebuie să fie competentă, făcută la timp și în mod colegial, fără ostentație. Urmărind îndeplinirea programelor stabilite, îndrumarea-antrenarea trebuie să dinamizeze spiritul de independență, de inițiativă și creativitate al cadrelor didactice, al tuturor persoanelor din unitatea de învățământ.

d) Controlul-evaluarea. Controlul-evaluarea este funcția de verificare, analiză și apreciere a unei activități școlare în vederea cunoașterii stadiului realizării ei, precum și a îmbunătățirii ei. Controlul-evaluare este strâns legat de funcția de îndrumare-antrenare. Controlul-evaluarea urmărește următoarele obiective: cunoașterea modului de desfășurare a activităților, evidențierea și aprecierea rezultatelor obținute, generalizarea rezultatelor pozitive, prevenirea unor neajunsuri și dificultăți, înlăturarea dificultăților și neajunsurilor apărute, mobilizarea tuturor forțelor și mijloacelor pentru îndeplinirea programelor stabilite, îmbunătățirea activității viitoare, aplicând principiul feedback-ului (al conexiunii inverse).

Controlul-evaluarea necesită modalități și forme directe și diverse de realizare ca: vizite la orele didactice (prelegeri, seminarii, lucrări de laborator, proiecte, practica în producție etc.); lecții și activități deschise, schimburi de experiență; teste sau extemporane etc.); verificarea dotării și funcționării cabinetelor didactice, a laboratoarelor și atelierelor școală etc.; consultarea notițelor elevilor și studenților, a altor lucrări ale acestora (lucrări de control, teze, proiecte, lucrări practice, lucrări științifice etc.); analiza rezultatelor școlare ale elevilor (studenților) etc. Controlul-evaluarea poate folosi și forme indirecte de control: informări scrise a unor șefi (organe) ierarhice, mese rotunde, simpozioane, sesiuni de comunicări științifice etc. În general, oamenii și chiar unele cadre didactice manifestă anumite rețineri față de control, considerând că acestea le-ar diminua prestigiul, personalitatea! Dat fiind că actul controlului reprezintă o funcție necesară, obiectivă pentru îndeplinirea cu succes a conducerii, a realizării fenomenului

feedback; este absolut necesar ca, în îndeplinirea acestei funcții, să se realizeze o serie de condiții: să se facă înțeleasă necesitatea controlului în rândul cadrelor didactice; îmbinarea controlului cu îndrumarea și sprijinul necesar înțelegerii și îndeplinirii la nivel superior a obiectivelor instructiv-educative; să fie făcute la timp, competent, sistematic, obiectiv și colegial, fără ostentație, suspiciuni, idei preconcepute, dar exigent, în același timp, și să îmbine formele de control nemijlocit cu cele de control indirect; să fie însoțite de măsuri de îmbunătățire și, dacă situația o permite, de aprecieri pozitive, iar, după caz, de critici și îndrumări constructive; analiza, aprecierile și criticile se fac în afara activităților desfășurate și în afara prezenței elevilor (studenților); să dezvolte capacitatea de autocontrol și de autoapreciere, de autoreglaj didactic etc.; să respecte prevederile actelor normative (legilor și reglementărilor) în domeniul învățământului și, în același timp, să fie rezultatul unei profunde cunoașteri și analize a realității școlare sau universitare; măsurile luate în urma controlului să fie mobilizatoare, să dinamizeze inițiativa și spiritul creator în îndeplinirea deciziilor; să includă măsuri de recompensare a eforturilor și rezultatelor valoroase, de performanță și măsuri de sancționare în cazul neîndeplinirii din rea credință, neangajare etc. a deciziilor, măsurile de sancționare aplicându-se numai în cazuri limită, luptându-se pentru evitarea lor; în cazul apariției unor situații aleatoare (neprevăzute), să se dinamizeze posibilitatea de a aduce corecții și îmbunătățiri hotărârii inițiale, pe baza inițiativei creatoare atât a factorilor de decizie, cât și a celor implicați în îndeplinirea lor și altele.

e) Decizia. Decizia este o hotărâre luată dintre mai multe soluții posibile, care cere realizarea activităților școlare în conformitate cu prevederile și cerințelor funcțiilor de programare, organizare, îndrumare și control. Ea este funcția esențială a conducerii învățământului, funcția corolar, cu rol integrator, care dinamizează în ultimă instanță succesul activităților școlare (universitare).

Deciziile se împart în: **a) decizii strategice generale (globale)**, care se referă la hotărârile ce se iau pentru organizarea și funcționarea întregului sistem de învățământ; **b) decizii strategice restrânse (intermediare)** care se referă la hotărârile ce se iau pentru organizarea și funcționarea anumitor grade, profile sau forme de învățământ; **c) decizii tactice** care se referă la hotărârile ce se iau privind programele concrete de acțiune în cadrul deciziilor strategice și restrânse, care au nevoie de intervenția specialiștilor, cum ar fi hotărârile privind stabilirea planurilor de învățământ, a programelor școlare, a structurii anului școlar și universitar, a activităților didactice de predare-învățare și evaluare, a activităților științifice, a activităților educative etc.

Deciziile se iau ierarhic pe nivelele școlare stabilite prin lege, decizii ale organului central - Ministerul Învățământului, decizii ale organelor intermediare - Inspectoratele școlare, Consiliul rectorilor etc, deciziile la nivelul organelor de conducere ale unităților de învățământ, ale consiliilor de administrație sau profesionale și senatelor. Se pot lua decizii și la nivelul unor organe și componente ale unităților de învățământ - catedre, comisii de specialitate, decizii care, luând în seamă deciziile organelor ierarhice superioare, stabilesc măsuri specifice pentru îndeplinirea obiectivelor și sarcinilor concrete ce le revin.

Într-o societate civilă, cu o democrație dezvoltată, bazată pe economia de piață, funcțiile conducerii, îndeosebi cea de prevedere (planificare-programare), necesită descentralizare organizatorică și decizională, cu eliminarea oricăror tendințe de centralizare autoritaristă, pentru a se crea condițiile integrării competiției (concurenței) locale, ca modalitate dinamizatoare a inițiativei și inteligenței creative a agenților

implicați în actul managerial, care poate asigura găsirea de alternative adecvate și favorabile soluționării eficace a problemelor.

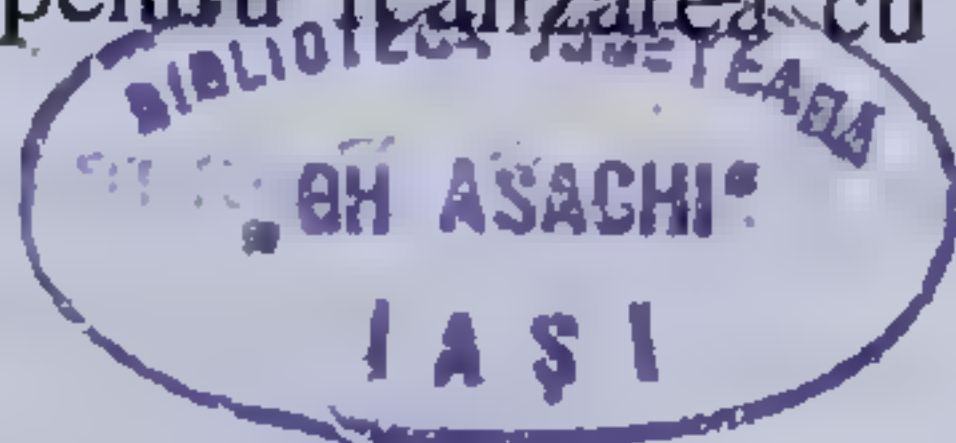
Managerul. Un rol important în conducerea unităților de învățământ trebuie să-l aibă managerul, conducătorul unității de învățământ - directorul și inspectorul - în sistemul școlar și respectiv - decanul și rectorul - în învățământul superior, desigur, incluzându-se și adjuncții acestora.

Managerul trebuie eliberat de presiunile supracentralizării și presiunilor birocratiei administrative, sindicale etc., ale diferitelor nivele ierarhice, oferindu-se acestuia posibilitatea reală de a-și formula priorități de valoare și eficiență în acțiune, în condițiile autonomiei decizionale. În acest context, managerul trebuie să se preocupe de stabilirea (definirea) cât mai corectă și reală a strategiei de dezvoltare și acțiune a unității de învățământ ce o conduce. Pentru ca managerul să poată conduce la un înalt nivel de performanță și eficiență este necesar ca el să aibă o înaltă competență profesională și experiență în domeniu, care să fie însoțite de capacitatea de inițiativă, de abordare corectă (justă) a problemelor, de capacitatea de a folosi forțele și relațiile proprii și de a-și asuma eventualele riscuri. Totodată, managerul trebuie să contribuie la înțelegerea de către întregul personal al unității a transformărilor produse, sporirea interesului personalului didactic și al celorlalți salariați pentru creșterea performanțelor și eficienței procesului instructiv-educativ, menținerea prestigiului și autorității conducerii în rândul personalului unității de învățământ, respectarea legilor și întărirea disciplinei în muncă, ridicarea continuă a profesionalismului fiecăruia la nivelul cerințelor contemporane și asigurarea contribuției fiecăruia la progresul unității școlare respective, acestea, în strânsă corelație cu grija față de oameni pentru apărarea drepturilor și satisfacerea nevoilor lor firești. În acest context, managerul trebuie să dezvolte relațiile de cooperare și de dialog constructiv cu consiliile de administrație sau profesionale, cu senatele și liderul sindical, cu toate cadrele didactice, în direcția unirii inteligențelor, inițiativelor și eforturilor, pentru reușita școlară, pentru competitivitate și eficiență înalte. Pentru succesul actului de conducere, managerul școlar și universitar trebuie să dovedească exigență, dar și înțelegere, comportare corectă, demnă și civilizată în toate situațiile, precum și: flexibilitate, spiritul novator și creativ, în esență să dovedească responsabilitate sporită în plan profesional, etico-cetățenesc, juridic și managerial. Având în vedere că orice activitate managerială include și o dimensiune psihosociopedagogică (relații interumane, informare, explicații, îndrumări, aplicații etc.), managerului i se cere ca, pe lângă o pregătire managerială, să aibă și o pregătire psihosociopedagogică, ambele genuri de pregătire realizându-se prin studii universitare, înainte de investirea lui într-o funcție de conducere.

Managerii și partenerii cu care cooperează, printre care patronatul (statul) și sindicatele, trebuie să funcționeze în baza unei legi specifice, care să le reglementeze relațiile și să le asigure protecția necesară, atât ca organe legale, cât și ca individualități și aceasta în conformitate cu prevederea constituțională, care arată că: "Nimeni nu este mai presus de lege". În acest context, din activitatea, din relațiile și dările, amenințările, acțiunile și comportările necivilizate, bazate pe forță, pe jigniri fizice sau morale. Rezolvarea tuturor problemelor, inclusiv ale desemnării sau revocării managerilor, trebuie făcute numai în spiritul legilor, numai pe căi civilizate, pe căile dialogului și negocierilor constructive, avându-se în vedere că toți (manageri, patronat, sindicate etc.) sunt părți integrante și responsabile ale soluționării competente, de performanță și eficiente a tuturor problemelor.

Eficiența activității manageriale se realizează și datorită folosirii unor strategii adecvate (metode, mijloace, procedee, tehnici etc. metodologice) de investigații, acțiune, analiză, evaluare etc. În acest context, pot fi luate în considerare unele strategii metodologice generale, cum sunt: brainstormingul, metoda Delphi, studiul de caz, modelarea, simularea, cooperarea, metodele de creativitate, dialogul, discuția, schimbul de experiență, masa rotundă și altele. Desigur, se pot folosi o serie de forme și procedee metodologice mai adecvate activității manageriale, cum sunt: ședințele, negocierea, concilierea, medierea, arbitrajul, delegarea, extrapolarea, competiția, consultanța, informatizarea, studiul de fezabilitate și altele.

Concluzionând, se poate aprecia că valoarea și eficiența activității manageriale depinde într-o măsură importantă de fundamentarea ei pe teoria științei managementului și pe competențele (calitățile) elevate, multidimensionale ale managerului, calități care au forța de a mobiliza toate resursele (umane, informaționale, materiale, financiare etc.) pentru realizarea cu succes a obiectivelor specifice fiecărui domeniu și unități sociale.



Bibliografie

- Achim, I.**
Introducere în estetica industrială, Editura Științifică, București, 1968.
- Aebli, H.**
Didactica psihologică, E. D. P., București, 1973.
- Allport, G. W.**
Structura și dezvoltarea personalității, E. D. P., București, 1981.
- Antonescu, G. G.**
Pedagogia generală, București, 1930.
- Ausubel, D. P., Robinson, F. G.**
Învățarea în școală, E. D. P., București, 1981.
- Babanski, I. K.**
Optimizarea procesului de învățământ, E. D. P., București, 1979.
- Bârsănescu, Ștefan**
Unitatea pedagogiei contemporane ca știință, E. D. P., București, 1976.
- Berger, G.**
Omul modern și educația sa, E. D. P., București, 1974.
- Berinde, A.**
Instruirea programată, Editura Facla, Timișoara, 1979.
- Biberi, I.**
Arta de a scrie și vorbi în public, Editura Enciclopedică Română, București, 1972.
- Bârzea, C.**
Domenii și procedee de evaluare, în "Analiza procesului de învățământ", E. D. P., București, 1977.
- Bontaș, Ioan**
Elemente de pedagogie a învățământului superior tehnic, Tipografia Universității "Politehnica" București, 1976.
- Bontaș, Ioan (coord.), Cioată, S., Dorofte, I., Jurcău, N., Popescu, V., Străchinaru, I.**
Pedagogie pentru învățământul superior tehnic, E. D. P., București, 1983.
- Bontaș, Ioan**
Pedagogie, Editura All, București, 1994.
- Bontaș, I., Popescu, V., Cioată, S., Vlădulescu, L., Frățilă, I., Necșulea, D.,**
Îndrumar de metodică și practică pedagogică, Tipografia Universității "Politehnica", București, 1991.
- Bontaș, Ioan, Frățilă, Ion**
Pedagogia inginerască - o nouă disciplină în sistemul științelor pedagogice,
Revista de pedagogie nr. 1/1973.
- Bontaș, Ioan**
Necesitatea pregătirii psihopedagogice a educatorilor, a tuturor cadrelor didactice,
Revista Învățământului preșcolar, nr.1/1991.

- Botkin, J., Elmandjra, M., Malița, M.,
Orizontul fără limite al învățării, Editura Politică, București, 1981
- Bunescu, V.
Cercetări privind eficiența procesului de învățământ, Revista de pedagogie nr.6/1983.
- Bunescu, V., Stănciu, I. Gh.
Inovația în învățământ, în: *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității, București, 1984.
- Bunescu, V., Berca, I., Novivicov, E.
Instruirea programată, E. D. P., București, 1967.
- Buta, V.
Logică și creativitate, Editura militară, București, 1992.
- Cazeneuve, J.,
Les "Mass media" et leur conséquences sur l'éducation scolaire, dans: Lycéens d'aujourd'hui dans la grande mutation de la jeunesse française, Paris, 1970.
- Cerghit, I.
Mass media și educația tineretului școlar, E. D. P., București, 1972.
- Cerghit, I.
Perfecționarea lecției în școala modernă, E. D. P., București, 1983.
- Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.)
Curs de pedagogie, Tipografia Universității, București, 1984.
- Claparède, E.
Psihologia copilului și psihologia experimentală, E. D. P., București, 1975.
- Cosmovici, A. (coord.)
Metode pentru cunoașterea personalității cu privire specială la elevi, E. D. P., București, 1972.
- Cousinet, R.
Educația nouă, E. D. P., București, 1978.
- Crețu, V.
Mijloace moderne audiovizuale în școală, E. D. P., București, 1972.
- Cristea, D.
Psihologia industrială, E. D. P., R.A., București, 1992.
- Dancsuly, A., Ionescu, M., Radu, M., Salade, D.
Pedagogie, E. D. P., București, 1979.
- Debesse, M.
Etapele educației, E. D. P., București, 1981.
- Debesse, M., Mialaret, G. (sub. red.)
Traité des sciences pédagogiques, vol. 4, PUF, Paris, 1974.

- Décote, G.,**
Vers l'enseignement programmé, Gauthier Villars, Paris, 1963
- Dieuzeide, H.**
Technologie éducative, "Éducation" no. 9/1971.
- De Landsheere, G.**
Evaluarea continuă a elevilor și examinarea, E. D. P., București, 1975.
- Deveridge, W. I.**
Arta cercetării științifice, Editura științifică, București, 1968.
- Dewey, John**
Trei scrieri despre educație. Studiu de Viorel Nicolescu, E. D. P., București, 1977.
- Dewey, John**
Fundamente pentru știința educației. Selecția textelor, traducere, studiu etc., de Viorel Nicolescu, E. D. P., București, 1992.
- x x x,**
Dicționar de pedagogie, E. D. P., București, 1979.
- x x x,**
Dicționarul explicativ al limbii române, Editura Academiei Române, București, 1975
- x x x,**
Dicționar de psihologie socială, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981
- Dottrens, R.**
Institutorii ieri, educatorii mâine, E. D. P., București, 1971.
- Dottrens, R., Mialaret, G., Rast, E., Ray, M.**
A educa și a instrui, E. D. P., București, 1979.
- Dré villon, I.**
Orientarea școlară și profesională, E. D. P., București, 1975.
- Dumitrescu, T. Gh.**
Metode și tehnici matematice în pedagogie, E. D. P., București, 1969.
- Erikson, E.**
Childhood and Society, New-York, 1950.
- Faguet, E.**
Arta de a citi, Editura Albatros, București, 1975.
- Faure, E. și alții**
A învăța să fi - UNESCO, E. D. P., București, 1974.
- Floru, R.**
Stresul psihic, Editura enciclopedică română, București, 1974.
- Gagné, R. M.**
Condițiile învățării, E. D. P., București, 1975.
- Gagné, R. M., Briggs, L. I.**
Principii de design al instruirii, E. D. P., București, 1977.

- Géminard, L.
Pédagogie et technologie, I. P. N., Paris, 1967.
- Gentile, R.
The first generation of Computer Assisted Instructional Sistem, AV. Communication Review, vol. 15, nr. 1/1967.
- Golu, P.
Învățare și dezvoltare, Editura științifică și enciclopedică, București, 1985.
- Hainaut, L.D.
Programe de învățământ și educație, E. D. P., București, 1981.
- Herivan, M.
Educația la timpul viitor, Editura Albatros, București, 1976.
- Hilgard, E., Bower, G.
Teoriile învățării, E. D. P., București, 1975.
- Holban, I.
Orientarea școlară, Editura Junimea, Iași, 1973.
- Holban, I.
Laboratorul școlar de orientare, E. D. P., București, 1973.
- Huberman, A. M.
Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației, E. D. P., București, 1978.
- Hubert, R.
Traité de pédagogie générale, PUF, Paris, 1961.
- Ilescu, I.,
Probleme globale. Creativitatea, Editura Tehnică, București, 1992.
- Ionescu, M.
Clasic și modern în organizarea lecției, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1972.
- Ionescu, M.
Previziune și control în procesul didactic, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1979.
- Ionescu, M.
Lecția între proiect și realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
- Itelson, L. B.
Metode matematice și cibernetice în pedagogie, E. D. P., București, 1967.
- Jinga, I.
Educația permanentă, Editura științifică și enciclopedică, București, 1979.
- Jinga, I.
Inspecția școlară, E. D. P., București, 1983.
- Jinga, I.
Conducerea învățământului, Manual de management instrucțional, E. D. P. R. A., București, 1993.

Jurcău, N.

Aptitudini profesionale, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980.

Krathwol, D. R., Bloom, S. B., Masia, B.

Taxonomie educational of objectives, Hand Book II, New-York, 1964.

Lange, O.

Introducere în cibernetica economică, Editura științifică, București, 1967.

Leon, A.

Psychopédagogie de l'orientation professionnelle, PUF, Paris, 1967.

Legea învățământului

Mager, R.

Comment définir les objectifs pédagogiques, Gauthier Vilière Éditions, Paris, 1971.

Malița, M.

Cronica anului 2000, Editura politică, București, 1969.

Malița, M., Zidăroiu, C.

Modele matematice ale sistemului educațional, E. D. P., București, 1972.

Mărgineanu, N. (coord.)

Selecția și orientarea profesională, E. D. P., București, 1972.

Mialaret, G.

Introducere în pedagogie, E. D. P., București, 1981.

Moore, A. D.

Invenție, descoperire, creativitate, Editura enciclopedică română, București, 1973.

Moraru, I., Iosif, G. (coord.)

Psihologia muncii industriale, E. D. P., București, 1976.

Moraru, I.

Strategii creative transdisciplinare, Editura Academiei române, București, 1992.

Mureșan, P.

Învățarea permanentă și perfecționarea cadrelor, Editura științifică enciclopedică, București, 1983.

Mureșan, P.

Învățarea eficientă și rapidă, Editura Ceres, București, 1990.

Mutien - Omer Hauziauk

Vers enseignement assisté par ordinateur, PUF, Paris, 1972.

Neacșu, I.

Motivație și învățare, E. D. P., București, 1978.

Nicola, I.

Pedagogie, E. D. P., R. A., București, 1994.

Nicolescu, Ov. (coord.)

Management, E.D.P.R.A., București, 1992.

- Noveanu, E.,
Tehnica programării didactice, E.D.P., București, 1974
- Okon, W.,
Didactica generală - Compendiu, E. D. P., București, 1974.
- Opreșcu, N.,
Didactica, Tipografia Universității, București, 1977.
- Opreșcu, V.,
Dimesiunea psihologică a pregătirii profesorului, Scrisul Românesc, Craiova, 1983.
- Palmade, G.,
Metode pedagogice, E. D. P., București, 1973.
- Păun, E.,
Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică, E. D. P., București, 1974.
- Păun, E.,
Socio-pedagogie școlară, E. D. P., București, 1982.
- Pavelcu, V.,
Principii de docimologie. Introducere în știința examinării, E. D. P., București, 1968.
- Pavelcu, V.,
Invitație la cunoașterea de sine, Editura științifică, București, 1970.
- Pavelcu, V.,
Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, E. D. P., București, 1982.
- Petrescu, I., Domokoș, E.,
Management general, Editura Hyperion, București, 1993
- Piaget, J.,
Psihologia inteligenței, Editura științifică, București, 1965.
- Piaget, J.,
Judecata morală la copil, E. D. P., București, 1980.
- Piaget, J., Inhelder, B.,
Psihologia copilului, E. D. P., București, 1970.
- Piéron, H.,
Examens et docimologie, PUF, Paris, 1963.
- Planchard, E.,
Pedagogia școlară contemporană, E. D. P., București, 1992.
- Planchard, E.,
Cercetarea în pedagogie, E. D. P., București, 1971.
- Preda, C.,
Pedagogia și activitatea productivă, E. D. P., București, 1977.
- Pufan, P.,
Psihologia muncii, E. D. P., București, 1968.

- Radu, I. T.**
Învățământul diferențiat. Concepții și strategii, E. D. P., București, 1978.
- Radu, I. T.**
Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, E. D. P., București, 1981.
- Radu, N.**
Învățare și gândire, Editura științifică și enciclopedică, București, 1976.
- Roșca, A.**
Creativitatea, Editura enciclopedică română, București, 1972.
- Roșca, A.**
Creativitate generală și specifică, Editura Academiei Române, București, 1981.
- Săhleanu, V., Macavei, I.**
Vita sexualis, Editura enciclopedică română, București, 1972.
- Salade, D. (coord.)**
Didactica, E. D. P., București, 1982.
- Schramm, W., și alții**
Noile mass media: un studiu în sprijinul planificării educației, E. D. P., București, 1979.
- Skinner, B. F.**
Revoluția științifică a învățământului, E. D. P., București, 1971.
- Stanciu, I. Gh.**
O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900, E. D. P., București, 1971.
- Stoian, Stanciu**
Cercetare pedagogică, E. D. P., București, 1969.
- Stoian, Stanciu**
Educație și societate, Editura politică, București, 1971.
- Stoian, Stanciu**
Educație și tehnologie, E. D. P., București, 1972.
- Stoian, Stanciu**
Pedagogia modernă și contemporană, E. D. P., București, 1976.
- Stoian, Stanciu (coord.)**
Domenii ale pedagogiei, E. D. P., București, 1983.
- Stoica, A.**
Creativitatea elevilor, E. D. P., București, 1983.
- Stoica, D., Stoica, M.**
Psihopedagogia școlară, Scrisul românesc, Craiova, 1982.
- Străchinaru, I.**
Curs de pedagogie, vol. II, Teoria învățământului, Tipografia Universității, Iași, 1974.

Stern, H. H.

Educația părinților în lume, E. D. P., București, 1972.

Suchodolski, B.

Pedagogia și marile curente filosofice, E. D. P., București, 1970.

Sullivan, H. S.

An interpersonal theory of psychiatry, New-York, 1953.

Șiclovan, I.

Teoria educației fizice și sportului, Editura Stadion, București, 1972.

Thorndike, E.

The fundamentals of learning, New-York, 1932.

Thomas, I.

Marile probleme ale educației în lume, E. D. P., București, 1977.

Todoran, D. (coord.)

Probleme fundamentale ale pedagogiei, E. D. P., București, 1982.

Toffler, Alvin

Socul viitorului, Editura politică, București, 1973.

Toffler, Alvin

Al treilea val, Editura politică, București, 1983.

Târcovnicu, V.

Pedagogie generală, Editura Facla, Timișoara, 1975.

Țopa, L.

Creativitatea, Editura științifică și enciclopedică, București, 1980.

Urbańczyk, F.

Didactica pentru adulți, E. D. P., București, 1975.

Yallon, H.

De la act la gândire, Editura științifică, București, 1964.

Vrabie, D.

Atitudinea elevului față de aprecierea școlară, E. D. P., București, 1975.

Wlodarski, Z.

Legitățile psihologice ale învățării și predării, E. D. P., București, 1980.

Sommaire

Préface	9
I. Les fondements de la pédagogie	11
1. La pédagogie - science de l'éducation	11
2. Educabilité. Facteurs du développement de la personnalité	31
3. Les stades du développement ontogénétique de la personnalité. Les particularités d'âge et individuelles	44
4. Finalité, idéal et composantes de l'éducation	64
II. La didactique ou la théorie de l'enseignement	86
5. Le processus de l'enseignement	87
6. Le contenu de l'enseignement (curriculum)	97
7. Les principes didactiques et de l'éducation morale	113
8. Les moyens de l'enseignement	130
9. Les méthodes d'enseignement et d'éducation morale	137
10. L'enseignement programmé et assisté par ordinateur	184
11. Les formes d'organisation du processus de l'enseignement. Projection (planning) didactique	193
12. Evaluation des connaissances. Docimologie	227
13. Le rendement scolaire. La réussite et l'échec scolaires	237
III. Le système institutionnel de l'éducation	245
14. Le système d'enseignement en Roumanie	245
15. Le professeur - facteur éducatif. La personnalité du professeur	258
16. La famille - facteur éducatif	267
17. Les entreprises (les sociétés) économiques, industrielles et commerciales - facteur éducatif	271
18. Les "Mass media" - facteur éducatif	274
19. Le contenu de l'éducation morale - facteur de la formation du profil éthique	277
20. Le groupe scolaire - facteur socioéducatif	286
IV. Les compléments de la pédagogie	299
21. Orientation scolaire et professionnelle	299
22. Éducation permanente	307
23. Créativité	313
24. Recherche pédagogique	323
25. Management éducatif	329
Bibliographie	340

Contents

Preface	9
I. Fundamentals of Pedagogy	11
1. Pedagogy - the Science of education	11
2. Educatibility. Factors of personality development	31
3. Stages in the ontogenetic development of personality.	44
4. Age and individual characteristics	64
5. Educational purpose, ideal and components	86
II. Didactics or the Theory of Education	87
6. The educational process	97
7. Education curriculum	113
8. Teaching principles and moral education	130
9. The means of education	137
10. Methods in teaching and moral education	184
11. Programmed and Computer Assisted Instruction	193
12. Organization of the education process.	227
13. Didactic projection (planning)	237
14. Knowledge assessment. Docimology	245
15. Learning efficiency. Learning success and insuccess	245
III. Education as an Institution System	245
16. The education system in Romania	258
17. Teacher - as educational factor. The teachers personality	267
18. Family - as educational factor	271
19. Enterprises (trading units) - as educational factor	274
20. Mass media - as educational factor	277
21. The content of moral education - its factor for shaping the ethical profile	286
22. School groups - as social and educational factor	299
IV. Complements of Pedagogy	299
23. Educational and professional counselling	307
24. Permanent education	313
25. Creativity	323
26. Research in pedagogy	329
27. Educational management	340
Bibliographie	340

Inhaltsangabe

Vorwort	9
I. Grundlogik der Pädagogik	11
1. Die Pädagogik - die wissenschaft der Erziehung	11
2. Erziehbarkeit. Die Entwicklungsfaktoren der Persönlichkeit	31
3. Die Stadien der ontogenetischen Entfaltung der Persönlichkeit. Die Individuellen - und Altersbesonderheiten	44
4. Zweck, Ideal und Seiten der Erziehung	64
II. Die Didaktik oder Theorie de Unterrichtwesens	86
5. Unterrichtsprozeß	87
6. Lehrinhalt (Curriculum)	97
7. Didaktische - sowie moralerzieherische Prinzipien	113
8. Lehrmittel	130
9. Unterricht - sowie moralerzieherische Methoden	137
10. Programmierte - und computergestützter Unterricht	184
11. Organisationsformen des Unterrichtsprozeß. Didaktischer Entwurf (Projektion)	193
12. Bewertung der Kenntnisse. Dozimologie	227
13. Die Lerneffekt. Das Schulgelingen - und das Mißerfolg	237
III. Das institutionalisierte Erziehungssystem	245
14. Unterrichtssystem in Rumänien	245
15. Der Lehrer - erzieherischer Faktor. Die Persönlichkeit des lehrers	258
16. Die Familie - erzieherischer Faktor	267
17. Industrielle - Wirtschafts und Handelsunternehmen - erzieherische Faktoren	271
18. Mass media - erziehrischer Faktor	274
19. Inhalt der moralischen Erziehung - Bildungs - Faktor des ethischen Profils	277
20. Die Schülergruppe - sozioerzieherischer Faktor	286
IV. Wichtige Zusatzelemente der Pädagogik	299
21. Schulbezogene und berufliche Orientierung	307
22. Die permanente Erziehung	313
23. Kreativität	323
24. Pädagogische Forschung	329
25. Erzieherisches Management	340
Bibliographie	

Prof. univ. dr. IOAN BONTAȘ s-a născut în anul 1923, în satul Hociungi, comuna Moldoveni (fostă Porcești), județul Neamț (fost Roman). După absolvirea a 6 clase generale, a urmat și absolvit studiile secundare, obținând în anul 1944 Diploma de învățător la Școala Normală "Vasile Lupu" din Iași și în anul 1946, Diploma de bacalaureat la Liceul Teoretic "Roman Vodă" din Roman. A urmat și absolvit studiile universitare și de doctorat, obținând în 1949 Diploma de licență în Pedagogie-Psihologie și în anul 1973, Diploma de doctor în Pedagogie, la Universitatea București.

Timp de peste 4 decenii (1951-1994) dr. Ioan Bontaș a fost profesor de pedagogie la Universitatea "Politehnică" București, unde s-a remarcat ca distins și valoros cadru didactic, educator, cercetător, publicist și manager, fiind foarte mulți ani șeful disciplinei pedagogie și peste 16 ani șeful catedrei de pedagogie. A desfășurat o bogată, susținută și originală activitate didactică, științifică și de perfecționare psihopedagogică a cadrelor didactice, contribuind la crearea și dezvoltarea Catedrei de pedagogie, a cursurilor și practicii pedagogice necesare pregătirii profesorilor ingineri și a pedagogiei, îndeosebi la apariția unei ramuri noi în sistemul științelor pedagogice - pedagogia învățământului tehnic mediu și superior, fiind promotor al acestora.

Ca publicist este autorul a circa 95 de lucrări-cursuri, manuale, îndrumare de metodică și practică pedagogică, lucrări, articole și studii diverse de specialitate, a circa 65 de comunicări științifice și a numeroase referate și conferințe pedagogico-metodice și educative. Printre lucrările publicate menționăm câteva dintre ele, care legitimează aprecierile făcute, astfel: Îndrumător de practică pedagogică (1958), Despre conținutul și metodică leției introductive în învățământul superior (1961), Considerații asupra verificării curente a cunoștințelor în școlile tehnice (1961), Probleme ale pedagogiei profesionale (1962), Caiete și Îndrumare de metodică și practică pedagogică (mai multe ediții - între anii 1964-1991). Pregătire pedagogică, viitorilor ingineri (1965), Pedagogia - o știință compelsă (1966), Curs de pedagogie pentru studenții din învățământul superior tehnic (1972), Pedagogia inginerască - o nouă disciplină în sistemul științelor pedagogice (1972), Folosirea instrumentului matematic în predarea pedagogiei (1975), Elemente de pedagogie a învățământului superior tehnic (1976), Pregătirea psihopedagogică a viitorilor specialiști (1982), Întreprinderea productivă - factor educativ (1983), Pedagogie pentru învățământul superior tehnic - manual universitar (1983), Necesitatea pregătirii psihopedagogice a tuturor cadrelor didactice (1991) și Pedagogie - manual universitar (1994). Lucrarea de față este o ediție nouă a manualului universitar de pedagogie, care reprezintă o sursă informațională valoroasă pentru pregătirea pedagogică a studenților și pentru perfecționarea pedagogică a cadrelor didactice din toate gradele și profilele învățământului românesc.

Din anul universitar 1993/94, dr. Ioan Bontaș este profesor de pedagogie la Universitatea Ecologică București.

